

AVALIAÇÃO DE TRADUÇÕES:
SALA DE AULA E CRÍTICA

Prof. Dr. Alvaro Echeverri
(Université de Montréal)

Prof. Dra. Marileide Dias Esqueda
(Universidade Federal de Uberlândia)

Organizadores

EXPEDIENTE

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor
Prof. Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor
Prof. Orlando César Mantese

Diretor da EDUFU
Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística
Prof. Ariel Novodvorski

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL)
Fernanda Mussalim

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET)
Ivan Marcos Ribeiro

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S – Térreo – Campus Santa Mônica
CEP: 38.408-144 – Uberlândia – MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Igor A. Lourenço da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Letras & Letras, v. 35, n. 2, 2019, Uberlândia,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Igor A. Lourenço da Silva.

Organização: Marileide Dias Esqueda, Álvaro Echeverri.

Diagramação: Igor A. Lourenço da Silva.

Revisão Inglês: Igor A. Lourenço da Silva.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica. 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo.

LETRAS & LETRAS

Diretor

Igor A. Lourenço da Silva (UFU)

Conselho Consultivo

Israel de Sá (UFU)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Carlos Augusto de Melo (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini, UFU; Aline Ferreira, University of California – Santa Barbara (EUA); Alceu Dias Lima, UNESP – Araraquara; Ana Cristina Bezerril Cardoso, UFPB; Antônio Fernandes Júnior, UFG; Ariel Novodvorski, UFU; Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha, UFU; Beth Brait, USP/PUC-SP; Brett Hyde, Washington University in St. Louis (EUA); Camila Nathalia de Oliveira Braga, UFPB; Carla Nunes Vieira Tavares, UFU; Carlos Piovezani, UFSCAR; Carmem Lúcia Hernandes Agustini, UFU; Carolina Barcellos, UnB; Cleudemar Alves Fernandes, UFU; Daniel Alves, UFPB; Dilma Maria de Mello, UFU; Douglas Altamiro Consolo, UNESP – São José do Rio Preto; Eduardo de Faria Coutinho, UFRJ; Elaine Cintra, UFPB; Eliana Dias, UFU; Eliane Silveira, UFU; Elisete Carvalho Mesquita, UFU; Elzimar Fernanda Nunes, UFU; Emília Mendes, UFMG; Enivalda Nunes Freitas e Souza, UFU; Félix Valentín Bugueño Miranda, UFRGS; Fernanda Costa Ribas, UFU; Fernanda Mussalim, UFU; Flavio Roberto Gomes Benites, UNEMAT; Guilherme Fromm, UFU; Ida Lucia Machado, UFMG; Ingedore V. Koch, UNICAMP; Ismael Ângelo Cintra, UNESP – Araraquara; Ivã Carlos Lopes, UNESP – São José do Rio Preto; Ivan Marcos Ribeiro, UFU; Iza Quelhas, UERJ; Jair Tadeu da Fonseca, UFSC; Joana Luiza Muylaert Muylaert Araújo, UFU; João Antônio Moraes, UFRJ; Joaquim Alves de Aguiar, USP; John Milton, USP; John Schwieter, Wilfrid Laurier University (Canadá); José Antônio Brandão Carvalho, Universidade do Minho (Portugal); José Guillermo Milán-Ramos, Universidad de la República (Uruguai); José Luiz Meurer, UFSC; José Olimpio de Magalhães, UFMG; José Magalhães, UFU; Juliana Santini Santini, UNESP – Araraquara; Kênia Maria de Almeida Pereira, UFU; Krzysztof Migdalski, University of Wroclaw (Polônia); Leila Bárbara, PUC-SP; Leonardo Franciso Soares, UFU; Luciana Borges, UFG; Luciana Moura Collucci Camargo, UFTM; Luciane Leipnitz, UFPB; Luciene Azevedo, UFBA; Luiz Carlos Travaglia, UFU; Luzmara Curcino, UNESP – Araraquara; Márcio Roberto Soares Dias, UESB; Marco Antônio Villarta-Neder, UFLA; Margarita Correia, Universidade de Lisboa (Portugal); Maria Aparecida Caltabiano, PUC-SP; Maria Aparecida Resende Ottoni, UFU; Maria Cecília de Lima, UFU; Maria das Graças Fonseca Andrade, UESB; Maria do Rosario de Fatima Valencise Gregolin, UNESP – Araraquara; Maria Helena de Paula, UFG; Maria Inês de Almeida, UFMG; Maria Inês Vasconcelos Felice, UFU; Maria Ivonete Santos Silva, UFU; Maria José Rodrigues Faria Coracini, UNICAMP; Maria Luiza Braga, UFRJ; Maria Suzana Moreira do Carmo, UFU; Marisa Martins Gama Khalil, UFU; Maura Alves de Freitas Rocha, UFU; Mike Scott, University of Liverpool (Reino Unido); Moacir Lopes de Camargos, UNIPAMPA; Nélia Scott, University of Liverpool (Reino Unido); Nilton Milanez, UEFS; Orlando Nunes de Amorim, UNESP – São José do Rio Preto; Orlando Vian Jr., UFRN; Oziris Borges Filho, UFTM; Paulo Fonseca Andrade, UFU; Rauer Ribeiro Rodrigues, UFMS; Regina Igel, University of Maryland College Park (EUA); Regma Maria dos Santos, UFG; Roberto Acízelo de Souza, UERJ; Roxane Helena Rodrigues Rojo, UFRJ; Sergio Ifa, UFAL; Simone Hashiguti, UFU; Solange Fiuza Cardoso Yokozawa, UFG; Stéfano Paschoal, UFU; Susana Borneo Funck, UCPEL; Suzi Frankl Sperber, UNICAMP; Tania R. S. Romero, UFLA; Valeska V. S. Souza, UFU; Vera Lúcia Follain de Figueiredo, PUC-RJ; Vera Lúcia Carvalho Casa Nova, UFMG; Walcir Cardoso, Concordia University (Canadá); Waldenor Barros Moraes Filho, UFU; William Tagata, UFU.

Pareceristas *ad hoc*:

Carolina Paganine (UFF)

Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS)

Débora Montenegro (PUC-RS)

Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)

Francine de Assis Silveira (UFU)

Gleiton Malta (UnB)

Gloria Regina Loreto Sampaio (PUC-SP)

Reynaldo Pagura (U of I)

Marcia Atalla Pietroluongo (UFRJ)

Sandra Faria Almeida (UFJF)

Saulo Xavier (UniEVANGÉLICA)

Silvana Maria de Jesus (UFU)

Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)

Tânia Liparini Campos (UFPB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Avaliação de Traduções	i-xiii
------------------------	--------

ARTIGOS

Laboratório de Tradução da Unila	1-17
----------------------------------	------

Bases teóricas para um projeto de revisão de traduções, buscando o aprimoramento das produções de tradutores e tradutoras em formação	18-33
---	-------

Avaliação de roteiros de audiodescrição	34-61
---	-------

Skopostheorie na sala de aula	62-78
-------------------------------	-------

Conhecimento de domínio e subcompetências bilíngue, instrumental e conhecimento sobre tradução na avaliação de qualidade de traduções de manuais de instrução	79-103
---	--------

O uso da autoavaliação no desenvolvimento da expertise em interpretação	104-117
---	---------

Intérprete em formação	118-138
------------------------	---------

An overview of assessment in interpreting	139-160
---	---------

A primeira tradução em espanhol de The Solid Mandala, de Patrick White	161-180
--	---------

Rilke: um "francês" entre os franceses	181-196
--	---------

ENTREVISTAS

Entrevista com a Profa. Dra. Martha Lucía Pulido Correa	197-203
---	---------

Entrevista com a Profa. Dra. Dorothy Kelly	204-211
--	---------

Entrevista com o Prof. Dr. Donald C. Kiraly	212-218
---	---------

TRADUÇÕES

Da comunicação à qualidade em interpretação e tradução	219-245
--	---------

Avaliando a re-expressão e criatividade de alunos de tradução	246-260
---	---------

EVALUATION OF TRANSLATIONS:
DIDACTICAL AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS – A FOREWORD TO
THE SPECIAL ISSUE OF *LETRAS & LETRAS*

*Avaliação de Traduções: Implicações didáticas e pedagógicas –
Uma apresentação para o número especial da Letras & Letras*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-0](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-0)

Marileide Dias Esqueda *

Álvaro Echeverri **

Learners are learners. In principle, they do not know. Learners register in a program of study or in a course because they want or they need to learn something new. Therefore, they should be assessed solely on the disciplinary content, the competences or the skills they are supposed to have acquired in a specific learning activity or in a particular course. There is something illogical in asking translation students in their first translation course to translate a whole text and expect them to produce a text similar to those produced by students who are about to graduate, let alone, a text produced by a professional translator. Establishing levels of performance has been an elusive subject in the assessment of translator competence acquisition. Translation as any other form of written communication does not make room for basic or intermediate linguistic competence. Too many efforts have been deployed to enhanced product-centered assessment practices and those efforts have not led us to better practices of assessment in translator education. Assessment of the translation learning process remains one of the most under-researched subjects in translation education. Yet, the accountability of learners, instructors and administrators of a translation program depends

* Marileide Dias Esqueda. Associate professor of the Graduate Program in Linguistics and the Undergraduate Program in Translation at Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

** Álvaro Echeverri. Professeur agrégé. Département de Linguistique et de Traduction. Université de Montréal, Québec, Canada. ORCID: [0000-0002-1069-7361](https://orcid.org/0000-0002-1069-7361). E-mail: [a.echeverri\(AT\)umontreal.ca](mailto:a.echeverri(AT)umontreal.ca)

ultimately on the results obtained through the assessment practices applied in educational contexts.

Research on assessment in translation education has certainly gained some momentum in the last 20 years (WADDINGTON, 1999; MARTINEZ MELIS, 2001; GARDY, 2015; PACTE, 2019) but it is still far from the sound and sophisticated research results that have been obtained on other central topics of translator education as in the case of research on translation competence acquisition. This introductory discussion is limited to assessment of the learning process. Our focus will be on assessment practices used in educational environments with the main goals of, first, checking that learning has taken place and, second, helping learners and instructors to control and foster learning. Ultimately, this kind of assessment will be used to attest that learners have demonstrated mastery of a course content, that they can advance in their program of study or that they satisfy certain conditions for receiving some kind of diploma. After offering a short historical account of the way assessment has been conceived and practiced in translation education, we will review some important developments concerning the assessment of the learning process among translation learners. Before presenting the different articles that make up this special issue of *Letras & Letras*, we will discuss how the concept of constructive alignment offers a theoretical framework suitable for a coherent organization of learning objectives, teaching strategies and assessment techniques.

There was a time when those who applied to a translation training program were asked to translate a text to be accepted to the program. In other words, those who wanted to become translators had to demonstrate that they already knew how to translate if they wanted to engage in a process that would allow them to become translators. The rationale for this selection practice is to be found in the concept of natural translation proposed and studied, among others, by Brian Harris in the 1970s. Harris got interested in the human capacity to translate. He studied the case of bilingual children born from immigrant parents who spoke their parents' language at home but were perfectly conversant in the language of their host country. That natural capacity, though, does not differ from our natural capacity to run. Very few of us can run at the speed of professional athletes. Testing candidates' capacity to translate in order to assess their chances to become translators is just another trait of the experiential conception of teaching and learning that governed translator education for many years. Many

teachers considered themselves experienced translators whose task was to transfer their experience on to candidates who were fit to receive it. The learning process for the would-be translator was to equal, through a process of trial and error, the masters' ability to translate.

The first efforts for a better understanding and, above all, for sounder evaluation strategies of students' learning process turned around the creation of error typologies. Some authors like Isabelle Collombat (2009) have discussed the central role errors play in the didactics of translation. Creating some kind of error typology and give each error a value was the main interest of authors who wanted to systematize assessment in translator education. Traditionally, any translation, no matter the length of the source text would be assigned a value, 100 points, for example. Learners would lose points according to the error typology established by the instructor. Mistranslations would account for three points, grammar errors would account for two points, and so on. The subtraction of points from the total value (100 points) would be the students' grade for that particular assessment activity. Dorothy Kelly (2005, p. 132) listed some of the pitfalls of this kind of assessment strategy, among them:

- a. It is unrealistic: it has nothing to do with real-life translation;
- b. It is unspecific: it supposed to assess all types of competences without considering that in translation a lot has to do with the process as much as it has to do with the product;
- c. It lacks clarity: learners seldom know the criteria by which their learning will be assessed;
- d. It is centered on the negative: it only counts errors; it does not count what is correct in the students' performance; and
- e. It is unreliable: it does not provide a good idea of what learners have actually learned.

Another pitfall of error typologies is that errors independently of their nature will have a variable incidence on the perceived value of the whole translated text depending on where they appear. The smallest typographical error in a title or in the spelling of a proper name will discredit the producer of the text. In such cases, the text could lose some or all of its worth since translation consumers could become suspicious of the translation producers. In the case of training programs for professional translators, translations are not grammatical or stylistic exercises to demonstrate linguistic competence. When they decide to become professional translators, learners need to understand from the outset that their future job will be to provide

a professional service in interlingual and intercultural communication. That is, they will translate something, for someone in a specific communicational, and commercial, situation. The people who pay for a translation need the translated texts to perform a specific action in their daily lives. In many situations, the translated texts will be the corporate or personal image of those who pay for them.

Another issue with error typologies in the assessment of translation learning is the difficulty to classify them in clear cut categories. As teachers and as evaluators, we have been confronted with the difficulty of classifying errors. An excellent sample of the great variety of translation errors can be seen in Daniel Gouadec's (1981, p. 107) typology of translation errors. Gouadec was able to distinguish 675 kinds of errors that he organized in two linguistic categories: lexical and syntactical errors. From a practical point of view, it is just not possible for any teacher to keep track of all those categories of errors. It is also hard to imagine that students would tell apart such amount of error categories. Gouadec's typology has rarely been used in pedagogical contexts because it is unrealistic and impractical. Gouadec's typology, however, shows that the kinds of errors and their quantity can be indeterminate. It is impossible to foresee all the kinds of problems learners can run into when they are learning to translate.

Besides error analysis, in translation pedagogy, assessment of learners' performance is sometimes carried out according to instructors' global and subjective appreciation of the whole translated text. The instructor would look at the learner's output from the point of view of a reviewer, an editor or a client. The main parameter for the evaluation will be the number of corrections the learner's work would need to be delivered to any potential client. The limits of this approach to translation assessment are once again the lack of clarity concerning assessment criteria. Assessment is centered on the product and little consideration is given to the process; let alone the learning process. This approach brings the assessment activity closer to the work of professional translators, but it runs the risk of bringing students to believe that their work is being assessed according to the instructor's caprices instead of being compared to some established set of norms or criteria. The definition of assessment criteria has been one important step forward in the assessment of the learning process of translation learners.

Research on assessment in translator education has certainly progressed in the last 20 years. The results are evident in the way the discipline has integrated concepts like formative and summative assessment and the interest on the part of teachers on establishing criteria for evaluating the learning process. Those criteria are directly linked to what students are expected to learn in every step of the learning process and are sometimes applied to specific learning tasks. Instructors have also understood that assessment in translator education does not always have to be the translation of a whole text or translate. Research on translation competence acquisition has shown us that the transfer competence is just a component of the whole translation competence construct. Currently, more and more instructors conceive assessment activities in line with learning objectives.

Let's suppose that in an audiovisual translation course the instructor has taught some strategies to shorten subtitles in order to make them respect the number of characters that would make subtitles acceptable. The instructor chooses a fragment of a film not especially difficult to translate so that the assessment could concentrate mainly in the length of the subtitles proposed by the learners. The assessment criteria would be *Excellent*, *Very good*, *Good*, *Satisfactory* and *Unsatisfactory*. And excellent work, for instance, would be one in which learners have succeeded in proposing adequate translations for every subtitle, but, above of all, they have applied the strategies that were presented to them to shorten subtitles. An unsatisfactory result, on the contrary, would be one in which learners have not applied the strategies taught resulting in inadequate translations. Defining clear learning outcomes has been instrumental to the introduction of criteria to assess translation learning activities. Instructors can isolate those aspects of the learning process they want to assess instead of trying to assess all the components of translation competence at the same time.

Another major obstacle in coming with sound assessment activities in translation teaching and learning has been the absence of a system of levels of progression to allow instructors to assess learning according to advancement in a program of study. The levels could be conceived in terms of acquired experience: basic, intermediate and advanced. Learners passing from the basic to the intermediate should demonstrate knowledge, skills and abilities that have been agreed upon in advance. Learners at the intermediate level should display, for example, their capacity to follow a basic translation methodology starting with pre-translation

tasks such as reading for information and organizing translation tools and resources for specific translation projects and ending with revising and editing the final text. A level system of this sort will also be helpful in diagnostic and in placement tests. However, the greatest advantage of establishing levels of progression is that they make possible to determine the expected performance of students at different moments of their training programs and what they are supposed to know in agreement with criteria recognized and accepted by educational institutions and the professional bodies. The latest research project of the PACTE group (2019) aims at describing performance levels to regulate the progression of students within a program of study. The research experience PACTE has accumulated for more than twenty years ensures that a sound proposition for level descriptors will come out of this project.

Although translation instructors can currently rely on shared knowledge that has been produced thanks to continued research efforts like those of PACTE, in some places, those advances in translation pedagogy have not yet made their mark. Many translation students at the outset of their studies are still being asked to translate a text, they are still calculating the numerical value of their errors. The kind of teaching illustrated in the sentence: “Just translate, I will later tell you where you got it wrong” is still practiced. In this kind of approach, instructors assess learners’ natural capacity to translate. They do not assess what students are specifically supposed to learn in every course module, in every learning activity. This goes against the principle of accountability in assessment. That is, you assess what you have taught and you do it in the same way you have taught it. In the end, it all boils down to structure teaching, learning and assessment in a coherent way. That is what the concept of constructive alignment has brought to translation education. In a nutshell, constructive alignment is the coherent combination of the three main components of educational structuring: first, it is important to define intended learning outcomes (What learners are supposed to learn). Second, design learning activities that would help the students acquire the content and the skills needed to attain a specific learning outcome (What learners need to do to learn). Third, design well-suited assessment tasks that will allow students to demonstrate that learning has actually happened. For a better understanding of constructive alignment see Veiga and García (2016), Hurtado Albir (2015), Marais (2013).

Concerning assessment and as many other things in life, the degree of difficulty of a task is often related to the knowledge a person possesses about that task. In other words, tasks are difficult when we do not have the minimal knowledge required to perform it. Until very recently, research in translator education was limited to impressionistic and experiential discourses that were hard to replicate outside the places where they originated. The situation has changed and translator educators and trainers can now rely on a significant body of shared knowledge – the product of sound scientific research – about methods, activities and tools to assess not what the students already know when they entered a program of study but to assessing what they are supposed to learn with every learning activity in every course.

Thus, considering the complexity and emergence of evaluation of translations, this special issue of the journal *Letras & Letras* has been addressed to researchers interested in translation evaluation and assessment with the purpose of grouping together new educational and research perspectives, and contributing to the significant body of shared knowledge on the topic.

After receiving many contributions during the year of 2019, it now contains ten articles, three interviews and translations into Brazilian Portuguese of two sound articles, which all may serve as an update platform to inspire new directions to research and didactical or pedagogical practices designed for the evaluation of translations students produce during their learning processes.

In the first article, titled “UNILA Translation Laboratory: a training experience at Universidade Federal da Integração Latino-Americana”, Bruna Macedo de Oliveira presents an outreach project titled “UNILA Translation Laboratory”. After basing her discussions on the socioconstructivist paradigm, with emphasis on collaborative teaching approach, she details the project that aims at promoting teaching and learning processes in translation to students from different areas of knowledge, and interested in developing a deeper reflection on Translation Studies, as well as on the role of Portuguese and Spanish languages practiced at UNILA, which is a Brazilian public university located in the tri-border area along the junction of Brazil, Argentina, and Paraguay.

“Theoretical bases for a project of translation reviewing, focusing on the improvement of textual productions by translators in training” is the title of the second article, where Daniel

Alves provides a theoretical debate on reviewing translated texts. The author proposes a pedagogical framework for positive intervention on the translations produced by the students, focused on processes of negotiation of meanings. The pedagogical framework assumes beforehand that translated texts are affected by their contexts of production in a broader sense.

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, Vera Lúcia Santiago Araújo and Kethleen de Almeida Claudino are the authors of the third article titled “Assessment of audio-description scripts: a proposal via interface between Translation Studies and Systemic-Functional Linguistics”. Highlighting the fact that Audio-description (AD), defined as translation of images into words, turns (audio)visual products accessible to the visually-impaired via a script and a narration/locution, and that early professionals thought neutrality in both was possible, the authors design a proposal for assessing scripts, demonstrating the impossibility of neutrality. They also discuss possible types of evaluation of scripts and their implications to translator training. Praxedes Filho, Araújo and Claudino also report the results of a pilot application of the proposal for assessing and analysing scripts of a film, a play, and a painting.

In the fourth article, Silvia Helena Benchimol Barros describes a translation activity performed in the higher education context at Universidade Federal do Pará, Bragança. With the article titled “Skopostheory in the classroom: a multimodal experience mediated by the digital apps technology”, Barros reflects on issues related to new technologies, and the use of digital graphic design applications to support interlingual and intersemiotic transpositions, which enable the production and evaluation of multimodal, creative and different scope texts along with their translations. Some conceptions on translation competence are discussed in the article, with special emphasis on instrumental sub-competence. Barros reports that the apps Canva, Prezzi, Flipsnack, Storyboard have been chosen by students for the production and presentation of their translated texts.

Sofia Paiva de Araújo and Norma Barbosa de Lima Fonseca are the authors of the fifth article titled “Domain Knowledge and bilingual, instrumental, and knowledge about translation sub-competences in translation quality assessment: a study from the evaluator's perspective”. As the title of their article goes, the study investigates the impact of domain, bilingual, instrumental and knowledge about translation sub-competences on the quality assessment of translated texts. Excerpts from an instruction manual translated from English into Portuguese

by professional translators were evaluated by Brazilian informants, who were divided into four groups: bilingual informants (professionals from other occupations rather than translators); professional translators; healthcare professionals; graduate-level translation students, translation instructors and certified professional translators, who should inform the criteria they use for quality assessment. The most informed criterion used by the four groups was the equivalence of meaning amongst the source and target texts.

Christiano Sanches do Valle Silva is the author of the sixth article whose title is “The use of self-assessment in the development of expertise in interpreting”. The author argues that adopting a model based on developing expertise and capacity for autonomous learning creates the need for students to be able to self-assess in order to determine which elements they should invest in. Silva presents the use of the self-assessment form proposed by the Interpreting Training Program at Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro (PUC-Rio). For the author, the self-assessment tool proved to be effective not only in terms of the assessment itself, but in consolidating a clear and objective common language that structures the relationship amongst students and teachers, and students themselves.

In the seventh article, Glória Regina Loreto Sampaio discusses the preliminary stages required for an interpreter training. Titled “The Interpreter-to-be: Basic Requirements, Strategies for the Development of the Preliminary Skills, and a Formative Approach to Evaluation”, Sampaio’s article provides a brief reference to the prerequisites and desirable qualities the budding interpreter should have. The author focuses on teaching strategies that pave the way towards the acquisition of specific competences needed to different interpreting modes, and on the evaluation of these competences throughout students’ learning processes.

Reynaldo José Pagura is the author of the eighth article titled “An overview of assessment in interpreting – a conversation with our colleagues in language testing”. Pagura’s article suggests that the interpreter education community would benefit from cross-fertilization with the language testing community, which has been around much longer. For the author, the main principles used in testing speaking (or communicative competence) developed along the last decades by language testing experts and institutions can – and should – be applied to the testing of interpreter performance, mainly in high stakes examinations, such as those used for certification, employment at an international institution, or graduation from

an educational program. Pagura discusses the concept of quality in professional interpretation and some relevant studies in this field.

Even though the ninth and tenth articles of the issue are not directly intended to discuss the evaluation of translations in educational contexts, both of them critically evaluate literary translations, highlighting the characteristics of translations, in comparison with their respective source texts, and the decision making of their translators, which indirectly provide insights for the evaluation of literary translations commonly requested in most translation programs.

“The first translation of Patrick White's *The Solid Mandala* into Spanish: a brief analysis” is the title of the ninth article written by Mônica Stefani. The author examines some aspects such as the use of footnotes, intertextuality, punctuation and maintenance of cultural elements of *Las esferas del mandala*, the first Spanish translation (by Silvia Pupato and Román García-Azcárate, published in Barcelona in 1973) of *The Solid Mandala*, written by the Australian Nobel Prize winner Patrick White, in 1966. Selecting excerpts from the original, which were considered problematic to be rendered into another language, Stefani discusses the translation strategies adopted in the Spanish translation.

“Rilke: a ‘French man’ amongst the French” is the title of the tenth article written by Camila Bozzo Moreira. For her, Rainer Maria Rilke is one of the German poets most acknowledged in Brazil, and his work has been broadly translated, albeit not integrally. Moreira highlights that French symbolist poetry throughout Rilke’s production lacks a careful analysis, especially through the perspective of Friedrich Nietzsche’s philosophy, which influenced many of Rilke’s poems. Moreira examines some selected poems written by the author with the purpose of justifying why Rilke should be considered a ‘French man’ amongst the French.

Three interviews were also carried out for making up this issue. One interview was carried out with Martha Lucía Correa Pulido, Professor at the Translation Department of Univeristy of Antioquia, in Medellín (Colombia), another one with Dorothy Kelly, Professor of Translation at the University of Granada (Spain), and the third one with Donald C. Kiraly, Professor of Translation at the Translation Department of Johannes Gutenberg University of Mainz (Germany). From their extensive experiences as translators, teachers and researchers in the field of Translation and Interpretation Studies, the interviewees offer us important reflections on the role of evaluation in translation teaching.

Two texts were translated into Brazilian Portuguese for this issue, one written by Professor Daniel Gile, titled “From communication to quality in interpreting and translation: A didactic view” [in Portuguese *Da comunicação à qualidade em interpretação e tradução: uma visão didática*], a condensed version of Chapter 3 of his book *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (2009); and the other one written by Professor Georges Louis Bastin, titled “Evaluating beginners’ re-expression and creativity: a positive approach” [in Portuguese *Avaliando a re-expressão e criatividade de alunos de tradução: uma abordagem positiva*], originally published in 2000 in the journal *The Translator*.

Professor Gile from Université Sorbonne Nouvelle (Paris) highlights that professional translation and interpreting act on texts and speeches as a communication service in specific social interaction contexts. For him, when assessing its quality, the relevant human actors and their intentions and other parameters of the communication situation need to be taken on board. He also argues that the variability in their positions and ability to assess various quality parameters makes quality assessment a composite construct with a certain amount of subjectivity.

In his article, Professor Bastin from Université de Montréal (Canada) focuses on the evaluation of re-expression in translated texts. Based on an in-depth study of various English texts translated into French by some first-year translation students, Professor Bastin points out the difference between expression and re-expression and between creativity and literalism in his students’ translations. He argues in favour of a positive evaluation in the translator education, given that negative evaluation has a relatively limited impact on the learning process. Both Professor Gile and Bastin’s texts deal with the role of the translation teacher in evaluating students’ translations, which further enrich the idea of discussing evaluation of translations proposed for this issue.

Regardless of the types of research or arguments presented in the articles and interviews published here, we hope researchers, teachers and students can have the opportunity to reflect on the complex and never-ending discussion related to evaluation of translations.

Have a pleasant reading!

Marileide Dias Esqueda & Álvaro Echeverri (Guest Editors)

Acknowledgments

We would like to thank Igor Antonio Lourenço da Silva, the chief editor of the journal *Letras & Letras* for inviting us to guest edit this special issue titled “Evaluation of Translations: Translator Education and Critics”, and for his guidance and support throughout the process. We would like to thank the reviewers who were generous with their time and attention to every details of the manuscripts herein published. We also would like to thank the authors, whose works will certainly contribute to the discussions on the topic evaluation of translations. Special thanks go to the interviewees, Professor Martha Pulido, Dorothy Kelly and Don Kiraly, with whom it has been a great pleasure to work. Finally, we would like to thank two equally important authors in the field of Translation Studies, Professor Daniel Gile and Georges L. Bastin for their permissions to have their sound texts translated into Brazilian Portuguese for this issue. Even though they were published in the years of 2000, these articles raise current and relevant questions about how to evaluate translators and interpreters during their educational programs.

References

- BASTIN, G. L. Evaluating beginners’ re-expression and creativity: a positive approach. *The Translator*, v. 6, n. 2, 2000. DOI <https://doi.org/10.1080/13556509.2000.10799067>.
- COLLOMBAT, I. La didactique de l’erreur dans l’apprentissage de la traduction. *The Journal of Specialized Translation*, Issue 12, p. 37-54. 2009. Resource online: https://www.jostrans.org/issue12/art_collombat.pdf
- GARDY, P. *L’évaluation en didactique de la traduction et l’intégration des outils technopédagogiques: étude qualitative et expérimentation*. Unpublished doctoral Thesis. Université Laval: Quebec (Canada), 2015.
- GILE, Daniel. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins Publishing, 2009.
- GOUADEC, D. Paramètres de l’évaluation des traductions. *Meta*, v. 26, n. 2, p. 99--116, 1981.
- HARRIS, B. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *In: McA’NULTY, J. (Ed.). Problèmes de sémantique*. Montréal: Les Presses de l’Université du Québec, 1973. p. 133-146.
- HURTADO ALBIR, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, v. 60, n. 2, p. 256-280, 2015.

KELLY, D. **A handbook for Translator Trainers**. Manchester (UK): St. Jerome Publishing, 2005.

MARAIS, K. Constructive Alignment in Translator Education: Reconsidering Assessment for Both Industry and Academy. **Translation & Interpreting. The International Journal of Translation and Interpreting Research**, v. 5, n. 1, p. 13-31, 2013.

MARTINEZ MELIS, N. **Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère**. Unpublished doctoral thesis, Universidad Autonoma de Barcelona, Bellaterra (Spain), 2001.

PACTE. Establecimiento de niveles de competencias en la traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. **Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción**, n. 43, p. 01-25, 2019. <https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>.

VEIGA, M. and GARCÍA, M. Constructively Aligned assessment: An Integral Approach to Translation Teaching and Learning. **Meta**, v. 61, n. 2, p. 276-298, 2016. <https://doi.org/10.7202/1037760ar>.

WADDINGTON, C. **Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)**. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. 1999.

LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO DA UNILA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

*UNILA Translation Laboratory:
A training experience at the Federal University of Latin-American Integration*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-1](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-1)

Bruna Macedo de Oliveira *

RESUMO: O projeto de extensão "Laboratório de Tradução da Unila" surge de um vazio institucional: a inexistência de uma instância para pensar a tradução coletivamente no contexto singular de uma universidade brasileira cujos princípios filosóficos e metodológicos são o bilinguismo português-espanhol, o multilinguismo, a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Caracterizada como um espaço formativo para discentes de diferentes áreas do conhecimento interessados em desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre o traduzir e o papel das línguas d/na instituição, esta ação tem como desafio promover o estudo da tradução como um fazer especializado e o desenvolvimento da competência tradutória através de uma perspectiva socioconstrutivista (KIRALY, 2000). Neste artigo apresentaremos alguns aspectos teórico-metodológicos adotados no projeto e, a partir da descrição de um dos trabalhos concluídos pelo grupo no âmbito da tradução audiovisual, discutiremos como se desenvolve a experiência de tradução colaborativa que defendemos e na qual baseamos nossa prática de formação e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução espanhol-português. Formação de tradutores. Tradução audiovisual. UNILA.

ABSTRACT: The extension project "UNILA Translation Laboratory" arises from an institutional vacuum: the absence of an instance to think collectively about translation in the singular context of a Brazilian university whose philosophical and methodological principles are focused on Portuguese-Spanish bilingualism, multilingualism, interdisciplinarity and interculturality. Characterized as a formative place for students from different areas of knowledge interested in developing a deeper reflection on the translation as well as on the role of the languages at the university, this action has as a challenge to promote the study of translation as a specialized practice, as well as the development of translational competence through a socioconstructivist perspective (KIRALY, 2000). In this paper, some theoretical-methodological aspects adopted in the project will be presented and, based on the description of one of the works carried out by the group in the scope of audiovisual translation, will be discussed how we develop the collaborative translation experience that is defended and on which we base our practice of formation and evaluation.

KEYWORDS: Spanish-Portuguese Translation. Translators' Training. Audiovisual Translation. UNILA.

* Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo, docente de Língua Espanhola Adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Orcid: 0000-0001-8962-9646e. E-mail: bruna.oliveira(AT)unila.edu.br

1 Introdução

Estar em uma instituição como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que tem entre seus princípios norteadores o bilinguismo português-espanhol, configura-se, de entrada, um desafio, não apenas porque se trata de uma instituição radicada em solo brasileiro, pioneira nesse tipo de proposição, mas, sobretudo, pela forma como a política de línguas vem sendo nela implementada.

O fato de a UNILA estar situada na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira com a Argentina e o Paraguai, dois países que possuem a língua espanhola como idioma oficial, poderia reforçar a ideia de que as línguas da instituição, o português e o espanhol, se equiparariam. Contudo, o que se observa efetivamente, seja no modo como as atitudes ou a falta delas repercutem no cotidiano acadêmico, é uma relação bastante assimétrica entre essas duas línguas, comprovada de diversas maneiras, por meio dos instrumentos de comunicação institucional (site, redes sociais, divulgação de eventos), da publicação de atos oficiais e de documentos (editais, diplomas, históricos e outros), que, via de regra, apresentam-se apenas em versão monolíngue portuguesa.

Pareceria estranho iniciar este texto, que se propõe a discutir uma experiência de formação de tradutores no âmbito extensionista da UNILA, de tal maneira, mas, como trataremos de argumentar, não o é. Em uma universidade que pretende ter o corpo docente e discente composto por pessoas dos mais distintos países latino-americanos, numa relação de solidariedade entre nações da região que compartilham características sociais e históricas, deveria caber às línguas da instituição e, mais especificamente, à prática da tradução como forma de aproximar e mediar sujeitos e culturas, um papel relevante nesse projeto institucional.

É nesse contexto e a partir do vazio identificado quanto ao (não) lugar da tradução que surge o projeto de extensão que detalharemos no presente artigo: o Laboratório de Tradução da UNILA. Em termos teórico-metodológicos, apresentaremos como as noções de tradução como mediação cultural (BRITTO, 2010), competência tradutória (PACTE, 2001), interferência (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; MACKEY, 1970), naturalidade (TAGNIN; TEIXEIRA, 2004) e problemas e dificuldades (NORD, 2005) fundamentam nossa prática. Por último, abordaremos o funcionamento do Laboratório e, a partir da descrição de uma experiência tradutória realizada pelos membros do grupo no âmbito da tradução audiovisual (TAV), como a perspectiva socioconstrutivista adotada (KIRALY, 2000) pode ser vista no projeto.

2 Pressupostos teóricos

Para entender o projeto de extensão aqui detalhado é preciso compreender que este se enquadra em uma proposta que entende a tradução como uma atividade de mediação cultural. Conforme Britto (2010, p. 139) “para que o tradutor possa agir como mediador cultural e não como protetor da pureza de sua cultura, tem de haver um pressuposto básico: o de que as culturas podem interagir sem que uma seja engolida pela outra”. Essa é uma premissa fundamental no caso da UNILA, cuja missão é, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2013, p. 8), “contribuir para a integração solidária da América Latina e Caribe, mediante a construção e a socialização da diversidade de conhecimentos necessários para a consolidação de sociedades mais justas no contexto latino-americano e caribenho”.

No bojo dessa almejada integração encontra-se a noção de bilinguismo, que ganha força pela sua importância no desenvolvimento dos diálogos e nos processos interculturais. Esse conceito pode ser definido a partir de variados prismas (BLOOMFIELD, 1935; WEINREICH, 1953; HAUGEN, 1953; MACNAMARA, 1967; GROSJEAN, 1994) os quais, em geral, entendem o bilinguismo em termos de competência linguística. No que concerne à tradução propriamente dita, o fenômeno do bilinguismo ou, nessa linha de interpretação, esse “saber as duas línguas”, é uma necessidade anterior ao ato de traduzir, mas não a única habilidade requerida, como explica Hurtado Albir (1999, p. 8) ao afirmar que “a aprendizagem da tradução e da interpretação requer uma formação específica, na qual o conhecimento das línguas é uma condição prévia” (nossa tradução)¹. Mas, então, o que seria preciso para ser um tradutor?

O grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e sua Avaliação) vem se dedicando a compreender o que caracterizaria essa chamada competência tradutória (CT) e como se dá a sua aquisição (ACT). Conforme o modelo desenvolvido por seus pesquisadores (PACTE, 2001), a CT pode ser definida como:

- i. o sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para traduzir;
- ii. qualitativamente diferente da competência bilíngue;

¹ No original: “*el aprendizaje de la traducción y de la interpretación requiere una formación específica, en la que el conocimiento de lenguas es una condición previa*”.

- iii. um conhecimento especializado que tem componentes declarativos (um “saber o quê”, no qual o indivíduo é capaz de tecer explicações sobre seu fazer, um conhecimento adquirido a partir da conscientização sobre o processo) e operacionais ou procedimentais (um “saber como”, no qual o indivíduo é capaz de executar seu trabalho, mas não de explicar conscientemente seu processo, um conhecimento adquirido, em linhas gerais, por meio da prática), sendo um conhecimento bastante operacional; e
- iv. formada por um conjunto de subcompetências, entre as quais existem relações, hierarquias e variações.

Tomando como base essas considerações do grupo, entendemos que, embora a CT seja uma competência sobretudo de tipo operacional, os conhecimentos sobre o campo da tradução e a reflexão sobre o seu fazer podem contribuir para a aquisição da CT, ao tornarem os futuros tradutores e pesquisadores mais conscientes e críticos quanto à sua prática e ao seu lugar de atuação. Nesse sentido, e levando em conta que a proximidade linguística é um fator importante no que concerne às relações, hierarquias e variações existentes entre as subcompetências que constituem a CT (CINTRÃO, 2006), parece válido pensar que a discussão de conceitos como o de interferência, de naturalidade, de problema e dificuldade de tradução pode ser bastante útil à formação de tradutores, em especial no caso do par português-espanhol, como acontece no Laboratório.

A noção de interferência, surgida inicialmente nos estudos de aquisição, nos anos de 1950 e 1960, era vista como o papel negativo que a língua materna exercia na aquisição da segunda língua (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994). Com o avanço das pesquisas na área, passou-se a entender a interferência como uma das faces de um fenômeno mais amplo, a transferência, definindo-a como a incorporação de elementos de uma língua na produção em outra (MACKEY, 1970 apud PRESAS, 2000), um fenômeno que poderia tanto facilitar a aquisição da língua segunda ou adicional, nos pontos em que coincidem, como resultar na produção de enunciados equivocados, naqueles lugares onde há muitas diferenças. No caso da tradução, o conceito de interferência (ou transferência negativa) é tido como um aspecto especialmente esperado na produção de novatos (PRESAS, 2000), impactando na forma como as traduções são avaliadas, inclusive no que se refere à naturalidade do produto tradutório.

Por naturalidade entendemos aquelas “coisas que de fato são ditas numa dada área de uma dada língua ou variante linguística” (TAGNIN; TEIXEIRA, 2004, p. 315), isto é, aqueles enunciados que refletem a linguagem usada pelos falantes, em contextos de comunicação determinados, e que encontram íntima relação com as “formas convencionais” (HATIM; MASON, 1995 [1990]), que se manifestam em situações sociais concretas. Isso nos interessa porque, no âmbito da tradução, é fundamental ter claro que a diferença na forma de expressar os acontecimentos não está na ordem do que as línguas possibilitam dizer, mas do que efetivamente dizem, e por meio de que estruturas/construções o fazem. Em outras palavras, esperamos fomentar nas/os discentes a reflexão de que, para uma tradução ser natural, não basta que os enunciados estejam bem construídos, já que “nem tudo o que é gramaticalmente possível na língua é igualmente natural ou usual” (TAGNIN, 2005, p. 248), mas que correspondam à forma real como falantes de uma dada língua, num dado contexto, espontaneamente os produziram.

Interessa-nos ainda tratar a distinção entre os problemas que, segundo Nord (2005), seriam universais a todo tradutor, e as dificuldades em tradução, que podem ser específicas do sujeito, da natureza do trabalho, das técnicas a serem empregadas na tarefa, etc. Para a autora, (NORD, 2005, p. 174-176), os problemas se subdividiriam em quatro tipos: i) os pragmáticos (oriundos da natureza da própria prática de tradução e podem ser identificados por meio de fatores extratextuais); ii) os culturais ou relativos à convenções culturais; iii) os linguísticos (aqueles surgidos das diferenças estruturais entre a língua fonte e meta); e iv) os textuais (particulares ao texto fonte, como a presença jogos de palavras, por exemplo). As dificuldades, por outra parte, poderiam ser divididas em (idem, p. 168-171): i) específicas do texto (relacionadas com o grau de compreensibilidade do texto fonte, por exemplo); ii) as que dependem do tradutor (existentes inclusive no tradutor “ideal”, embora a experiência possa tê-lo ensinado a superá-las); iii) as pragmáticas (relativas à natureza da tarefa); e iv) as técnicas (referentes à especificidade do tema tratado no texto e que podem ser reduzidas/superadas com pesquisas e documentação).

As noções anteriores se fazem concretas em nossa prática formativa no Laboratório de Tradução a partir da adoção da perspectiva defendida por Don Kiraly (2000, p. 3-4), para quem:

A partir de uma perspectiva socioconstrutivista, as intuições são construídas dinamicamente, as impressões são derivadas de incontáveis ocorrências de ação e interação com o mundo e dos inúmeros diálogos em que nos envolvemos à medida em que nos relacionamos com a vida nas várias

comunidades das quais somos membros. Ao nos comunicarmos e negociarmos com pares e outros mais experientes (e, portanto, mais conhecedores), adquirimos uma sensação de correção, adequação e exatidão, uma sensação que está fundamentada em nossas experiências sociais e ligada à linguagem que usamos e compartilhamos com outras pessoas.² (Tradução nossa)

Dentro dessa linha de pensamento, assim, não apenas subjazem em nosso fazer as discussões teóricas antes elencadas, mas a permanente afirmação de um espaço horizontal de tomada de decisões, de compartilhamento de problematizações, ideias e conhecimentos. É por isso que nos alinhamos à forma como Kelly (2005) propõe a avaliação, que, segundo ela, pode estar composta por comentários e revisões feitas pelos pares, pautada não apenas pelo crivo docente, e deve considerar cada atividade e sua respectiva finalidade.

3 O Laboratório de Tradução: funcionamento, experiência de tradução coletiva e aspectos metodológicos

O projeto de extensão “Laboratório de Tradução da UNILA” teve início em 2016 e, entre seus objetivos destacam-se, por um lado, o auxílio à comunidade universitária nas distintas demandas de tradução que dela emanam, o que busca ter como resultado a promoção de um efetivo bilinguismo institucional; e, por outro, a colaboração com órgãos públicos e outras entidades no que diz respeito ao processo de integração regional a partir da difusão de variadas produções no par linguístico português-espanhol. Visa essencialmente a contribuir com a formação discente, no sentido de fazer com que os estudantes possam inserir-se no campo da tradução, desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre o traduzir e o papel das línguas da e na instituição.

Conta com a co-coordenação do também docente da instituição, o professor e tradutor colombiano Mario René Rodríguez Torres, e possui, hordienamente, duas frentes de trabalho, a do grupo de iniciantes e a do grupo de iniciados. Na primeira frente, estão as/os discentes

² No original: *From a social constructivist perspective, intuitions are dynamically constructed, impressions distilled from countless occurrences of action and interaction with the world and from the myriad dialogues that we engage in as we go about life in the various communities of which we are members. By communicating and negotiating with peers and more experienced (and thus more knowledgeable) others, we acquire a feel for correctness, appropriateness and accuracy, a feel that is grounded in our social experiences, and bound up in the language we use and share with other people.*

iniciantes que ingressam na ação a cada ano e que, após teste seletivo composto por uma atividade de tradução para a língua adicional (português para os estudantes hispano-falantes e espanhol para os estudantes brasileiros) e uma redação na língua materna, passam pelas seguintes etapas formativas:

- i) Fase 1 (março a junho): reuniões semanais de cerca de duas horas de duração com os coordenadores, nas quais são indicados, lidos e debatidos textos teóricos que subsidiam os debates, com vistas à inserção dos acadêmicos nas discussões da área.
- ii) Fase 2 (julho a setembro): exercícios de tradução e revisão e análise de casos, de distintos tipos de texto, a fim de evidenciar-se problemas e dificuldades que se apresentam durante o ato tradutório, as operações que se realizam entre os textos, a adequação à finalidade, ao destinatário e ao gênero, a necessidade de documentação e de consulta a fontes fidedignas, com o objetivo de conscientizar as/os estudantes sobre a natureza e a complexidade do fazer tradutório.
- iii) Fase 3 (a partir de setembro): incorporação ao grupo de iniciados, com a busca de demandas internas (da universidade) e externas (da comunidade) e realização dos trabalhos, de modo supervisionado. No mês de dezembro de cada ano elabora-se um relatório de participação no projeto.

Na segunda frente de trabalho encontram-se as/os estudantes iniciadas/os que, findas as duas primeiras fases, reúnem-se em caráter ordinário quinzenal ou semanalmente, a depender dos encargos tradutórios que tenha o projeto. A ideia é que possam dar prosseguimento e aprofundamento à formação iniciada quando de sua entrada no Laboratório, não apenas com a prática, mas com leituras e discussões pertinentes aos trabalhos desenvolvidos em cada ocasião.

Diferentes discentes de distintas nacionalidades e cursos da UNILA constituem os dois grupos e todos traduzem para ambas as direções, tanto para sua língua materna como para a adicional. Além de heterogêneo, o Laboratório se caracteriza por uma certa rotatividade de seus membros, já que a grande maioria dos indivíduos que o conformam atua de forma voluntária.

Após essa breve apresentação do projeto, passamos à descrição de uma das experiências de tradução levadas a cabo pelo grupo, dentre os distintos trabalhos que vem realizando, por considerá-la bastante significativa do processo de formação que queremos abordar e da forma como os aspectos teóricos e metodológicos que basilar nosso trabalho se explicitam na prática desses sujeitos, tanto no que se refere às questões de interferência e naturalidade, como no que diz respeito à identificação e à resolução de problemas e

dificuldades e ao processo de negociação que o trabalho colaborativo dentro da perspectiva socioconstrutivista prevê.

A experiência a que aludimos corresponde a uma tradução audiovisual (TAV), mas especificamente à tradução de legendas de um documentário argentino, na direção espanhol > português, intitulado *Lunas Cautivas: Historias de Poetas Presas*, e cuja direção e roteiro são de Marcia Paradiso (2011). Com duração de 64 minutos, produzido pelo “Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA)/Fuga Producciones”, o documentário é filmado na unidade penitenciária 31 de Ezeiza, na grande Buenos Aires, e suas protagonistas são mulheres em situação de privação de liberdade. Nele se apresenta um olhar intimista a partir do interior do universo prisional, no qual se enfocam os dramas vividos, as relações estabelecidas entre as mulheres presas e o poder da escrita e da poesia como potencialidade artística e capacidade libertadora.

Quando da realização desse projeto de tradução do documentário, o grupo responsável pela tradução estava composto por discentes dos seguintes cursos: Letras, Artes e Mediação Cultural (três estudantes, sendo um brasileiro, uma colombiana e uma argentina); Letras - Espanhol e Português como Língua Estrangeira (um estudante brasileiro); Cinema e Audiovisual (um estudante colombiano); e Ciências Econômicas (um estudante paraguaio).

A demanda nos foi apresentada pelo professor Mario René Rodríguez Torres, como membro de outro projeto de extensão de nossa universidade, denominado “Direito à poesia”, coordenado pela professora Cristiane Checchia, que tinha como proposta realizar círculos de leitura e escrita em penitenciárias da região de Foz do Iguaçu. O documentário a ser traduzido, portanto, dialogava diretamente com a ação executada por esses docentes nas instituições prisionais da localidade fronteiriça.

Após ser discutida a aceitação do encargo tradutório pelo grupo no mês de agosto de 2016, deu-se início à tradução no mês de setembro, culminando o seu término em novembro do mesmo ano. Esse primeiro trabalho apresentava duas questões importantes para o grupo: de um lado, o fato de que nenhum dos estudantes havia feito traduções em caráter “oficial”, apenas efetuado exercícios de tradução; de outro, o fato de que até aquele momento não haviam traduzido nem conheciam as características das traduções audiovisuais.

Foi necessário, assim, antes de iniciar a tradução propriamente dita, levar ao Laboratório a discussão das especificidades que concerniam a esse tipo de trabalho. Assim, foi

necessário entender melhor os tipos de tradução audiovisual (TAV) e identificar em que se enquadraria nosso encargo, ou seja, a realização de uma “legendagem interlinguística” ou “legendagem para ouvintes” que, conforme definem Franco e Araújo (2011, p. 5) “atualmente são confeccionadas com o uso de softwares que permitem a marcação ou divisão das falas em legendas (*spotting* ou *cueing*), tradução, revisão e pré-visualização do filme legendado”.

Tratamos de pensar, coletivamente, as normas de tradução envolvidas nessa tarefa e os saberes necessários para esse fim (parâmetros de legendagem, tamanho da tela e número de caracteres, simplificação e redução do texto, timing e questões de estilo) para citar alguns exemplos (CARVALHO, 2007). Identificamos esse aspecto como uma dificuldade de tradução de tipo técnica (NORD, 2005), já que a natureza da tradução audiovisual requeria determinados conhecimentos e técnicas especializadas para a sua execução. Para tanto, contamos com a colaboração do membro do Laboratório que era estudante do curso de Cinema, quem nos apresentou ferramentas e recursos de sincronização de texto, imagem e som durante um dos encontros, no formato de oficina.

Como o documentário contava com cerca de uma hora de duração, cada um dos seis estudantes do grupo de iniciados ficou então encarregado de traduzir cerca de dez minutos do material, a partir das transcrições em espanhol recebidas da diretora. As traduções, uma vez feitas de forma individual, eram incluídas num documento do Google a que todos tinham acesso. Foram inicialmente realizadas revisões entre pares e depois a revisão pelos professores coordenadores, sempre com as marcas de alteração e sugestão fornecidas pela plataforma do Google. Em reuniões semanais, com duração de aproximadamente duas horas, as traduções efetuadas e revisadas pelos pares e pelos coordenadores eram analisadas pelo grupo e discutidas de maneira presencial por todos os seus membros.

Ao ser produzido na Argentina, o documentário tinha características específicas de uma das variedades da língua espanhola. Isso ficava evidente, por exemplo, com o uso do pronome “vos” (forma de tratamento de segunda pessoa do singular, que indica uma relação de confiança e solidariedade/familiaridade), e de determinados itens lexicais e construções sintáticas.

Consideremos o seguinte fragmento de um dos poemas³ presentes no documentário (Quadro 1), de autoria de Lidia Ríos, e sua respectiva tradução realizada pelo grupo do Laboratório:

Quadro 1 – Fragmento do poema de Lidia Ríos e tradução para o português.

<p><i>Ya no sé cuál es mi lugar, Fueron tantos que ya no es uno en común. ¿Provinciana? Ya no soy provinciana. ¿Porteña? Nunca fui porteña. ¿Interna? Sí, porque estoy en cana. Ya le hice tres años diría si además de interna fuese tumbera, ¿Extraña? Siempre lo fui, siempre lo seré. Soy hija, soy madre, soy tía, soy hermana, soy sobrina, soy nieta, soy prima, soy comadre, soy cuñada, soy nuera, soy rancho, soy amiga, soy amante cada 15 días. (...)</i></p>	<p>Já não sei qual é meu lugar, Foram tantos que já não é um em específico. Provinciana? Já não sou provinciana Da capital? Nunca fui da capital, Interna? Sim, porque estou aqui em cana. Já cumpri três anos, diria se além de interna, fosse morrer aqui. Estranha? Sempre fui, sempre serei. Soy filha, sou mãe, sou tia, sou irmã, sou sobrinha, sou neta, sou prima, sou comadre, sou cunhada, sou nora, sou parceira, sou amiga, sou amante a cada 15 dias. (...)</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Observemos primeiramente o verso “*soy rancho, soy amiga*”. O trecho em questão apresentava um problema ao impossibilitar a tradução da palavra “*rancho*” por “*amiga*” que, em português, poderia considerar-se o seu correspondente mais imediato, posto que essa escolha redundaria numa repetição indesejável. Além disso, era necessário pensar numa alternativa que buscasse recuperar o tom utilizado no texto de partida. Durante a reunião de discussão, o grupo tratou de buscar em conjunto uma solução tradutória que abarcasse essa intimidade/proximidade que a palavra “*rancho*” possuía naquela variedade da língua espanhola. Chegamos, assim, à palavra “*parceira*”. Entendemos que o fragmento era problemático de um ponto de vista textual, dada à característica peculiar do texto fonte, isto é, o uso de termos próximos semanticamente, como “*amiga*” e “*rancho*”, e à necessidade de se encontrar uma palavra que servisse ao mesmo propósito sem mudar o tom, dentro do texto poético.

O caso da tradução de “*tumbera*”, presente no mesmo fragmento do poema, era ainda mais complicado, por ser um jargão prisional. Com a palavra “*tumba*” designa-se o cárcere.

³ Todas as transcrições foram retiradas do documento cedido pela diretora do documentário, Marcia Paradiso, para a tradução da obra cinematográfica.

Consequentemente, o termo “*tumbero/a*” se utilizava para fazer menção às/aos detentas/os ou como adjetivo relativo a esse lugar. O trecho do poema dizia “*Interna sí, porque estoy en cana / ya le hice tres años, diría / si además de interna, fuese tumbera*”. Aqui a complexidade residia, por um lado, no fato de se poder compreender a diferença que se queria expressar ao empregar “*interna*” e “*tumbera*”, uma vez que ambas as palavras significavam, em alguma medida, ser/estar “presa”. Após consultas a falantes daquela variedade do espanhol e a especialistas da área prisional no Brasil, pareceu-nos que uma possível interpretação para “*tumbera*” seria a de uma pessoa que não apenas estivesse detida, mas que permaneceria naquela situação por muitos anos, podendo até passar lá a vida inteira, e morrer naquele lugar, naquela “*tumba*”.

A tradução do referido termo demandou uma mudança na estrutura do verso, que culminou mais explícito do que o que se lia no original, com a tradução por “se além de interna, fosse morrer aqui”. Ao avaliarmos a tradução coletivamente, entendemos que esta pode ser considerada parcialmente insatisfatória, na medida em que não encontramos, na ocasião, uma solução que trouxesse um termo equivalente (talvez inexistente, da mesma maneira e nos mesmos usos, em nossa cultura) no contexto prisional brasileiro. Além de identificar esse problema como de tipo pragmático (de natureza extratextual) e textual (da própria estrutura do poema), consideramos haver também dificuldades com relação ao grau de compreensão do texto fonte, sobretudo técnicas, já que diziam respeito à natureza do tema tratado.

Nessa mesma direção, surgiram ao longo do documentário outras questões pragmáticas e culturais em torno das instâncias encontradas nos sistemas prisionais argentino e brasileiro que não necessariamente coincidem. Foi o caso da tradução de “*Judiciales*”, termo que identifica um setor da penitenciária e que encontramos ser, também depois de consulta a especialistas, um setor denominado no Brasil como “Implantação”. Outros exemplos que fizeram com que nos aprofundássemos nas pesquisas nesse campo foi a necessidade de encontrar correspondentes para “*recuento*”, ou seja, o procedimento de confirmação do número de detenta/os, para o qual utilizamos a palavra “contagem”; e para o verbo “*patear*”, traduzido como “dar coice”, este último relacionado ao movimento que produzem determinadas armas de fogo ao serem acionadas. Os problemas anteriores, apesar de corresponderem também a dificuldades de ordem técnica, foram mais simples de serem

superados, justamente por contarmos com fontes de consulta confiáveis que nos auxiliaram na sua resolução.

Em outro dos poemas que tivemos que traduzir como parte do documentário, identificamos a existência de problemas inerentemente linguísticos, como no caso das diferenças estilísticas e de sentido ocasionadas entre o pretérito perfeito “*fui*” e o perfeito composto “*he sido*”, em espanhol. Observemos como isso se deu no texto de Liliana Cabrera (Quadro 2), uma das principais personagens do documentário e então escritora, e sua tradução para o português realizada pelo grupo de jovens tradutores do Laboratório (destaques nossos):

Quadro 2 – Fragmento do poema de Liliana Cabrera e sua tradução para o português.

<p><i>Yo no fui</i> <i>palabra calma, consejo a tiempo,</i> <i>manos entrelazadas,</i> <i>miradas dulces sin sentido.</i> <i>Yo no fui,</i> <i>paseos en bicicleta, abrazos en la tarde,</i> <i>quien te dijo buenas noches,</i> <i>quien te leyó cuentos</i> <i>a la hora de ir a dormir.</i> <i>Yo no fui,</i> <i>no he sido,</i> <i>presiento que ya no seré.</i></p>	<p>Eu não fui palavra calma, conselho a tempo, mãos entrelaçadas, Doces olhares sem sentido. Eu não fui, passeios em bicicleta, abraços na tarde, quem te disse boa noite, quem te leu histórias na hora de dormir. Eu não fui, não tenho sido, pressinto que já não serei.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

O pretérito perfeito (no caso do poema, “*Yo no fui*”) é empregado normalmente para referir-se a situações pontuais e já concluídas, ao passo que o pretérito perfeito composto (“*no he sido*”), embora também se relacione a eventos passados, guarda uma relação com o presente de enunciação. A questão colocada aqui é que, em português brasileiro, a forma composta nem sempre funciona, havendo a necessidade de se traduzir o pretérito perfeito composto do espanhol por um pretérito perfeito simples, tal como se nota no seguinte exemplo: “*Hoy he desayunado a las 10:00*” por “*Hoje tomei café da manhã às 10:00*” (a forma composta * “*Hoje tenho tomado café às 10h00*” seria, inclusive, agramatical). No caso do poema em análise, a tradução pelo pretérito perfeito simples (Eu não fui) acarretaria um resultado inadequado, conforme concluímos no encontro presencial em que avaliamos a tradução, porque além da repetição indesejada em dois versos que se seguem, tampouco faria referência a esse

presente do enunciador (que se observa no emprego de “*no he sido*”), algo que, no contexto do poema, parece ser bastante importante de se recuperar. Por tal razão, o grupo optou, respectivamente, pelas traduções por “não fui” e “não tenho sido”. Muito embora este último exemplo pudesse, em alguma medida, considerar-se como uma interferência do texto fonte em espanhol, acreditamos que o resultado permaneceu sendo natural em língua portuguesa.

Outro dos casos que vale a pena retomar se vinculava à tradução de “*detenidas corriendo*”. Surgida em uma conversa informal durante uma das oficinas de leitura retratadas no documentário, essa imagem foi usada por uma das personagens para indicar que aquelas mulheres, apesar de estarem numa penitenciária e, portanto, circunscritas àquele espaço (*detenidas*), tinham muitos afazeres e sempre estavam com muita pressa (*corriendo*). A escolha por “presas correndo”, na legenda em português, se deu por compreendermos que a palavra “detentas”, um equivalente para “*detenidas*”, terminava tendo, em língua portuguesa, um tom muito mais elevado (inclusive técnico), e menos natural que o aparentemente verificado na língua de origem, naquele momento do documentário. Além disso, “detidas”, em português, parecia configurar-se como um termo normalmente empregado pelas autoridades, e não pelas pessoas que estão vivendo a situação de privação de liberdade, como na cena em foco. Ademais, era preciso lidar com o problema textual que se apresentava: manter o jogo de palavras produzido pela contradição que provocava o efeito cômico de “estar presa/*detenida*” e, ao mesmo tempo, ter que “correr”.

A tradução de “*criollo*” nos pareceu um problema cultural de difícil solução, em especial porque lidava com um aspecto histórico que não necessariamente seria compreendido pelo público receptor brasileiro. Por “*criollo*” se definem não apenas os nascidos no continente americano cujos pais eram de origem europeia, uma conceituação também presente em nossos dicionários de português para a palavra “crioulo”, porém pouco difundida entre os brasileiros, para os quais essa palavra costuma remeter à identificação de indivíduos negros. No caso argentino, “*criollo*” designava igualmente os indivíduos que detinham o controle econômico no país no século XVIII, posto que estavam a cargo da maior parte das propriedades agrárias e do comércio na região, e cuja atuação foi determinante para o processo de independência. Em razão de todas essas referências histórico-sociais, decidimos manter no texto da tradução em português, após inúmeras ponderações no grupo, a palavra “*criollo*” do

espanhol. Nesse caso, optou-se por uma solução mais estrangeirizante na tradução, ao se empregar uma palavra que, via de regra, não seria conhecida do grande público brasileiro. Ao avaliarmos coletivamente a tradução, consideramos que o uso desse vocábulo, como empréstimo da língua espanhola, poderia fazer com que a tradução fosse menos natural para o espectador brasileiro, mas cumpriria o objetivo de produzir um deslocamento nesse receptor, de despertar nele a curiosidade por esse outro e por essa outra história que, apesar de próxima, inclusive territorialmente, às vezes acaba sendo muito distante.

O último caso aqui relatado consistia, talvez, num dos mais emblemáticos enfrentados pelo grupo ao longo da tradução. Em uma das cenas, uma personagem argentina imitava uma de suas colegas, de origem espanhola, empregando para isso um vocabulário de baixo calão (“*Pues, ¡odete, coño*”), reconhecível de maneira imediata naquele contexto como próprio de uma variedade da língua que não era a local, Argentina, mas da Espanha. Entendemos que se tratava de um problema que ultrapassava o âmbito linguístico, já que fatores extratextuais e culturais estavam também implicados. Em nossa tradução, por “Então vai se fuder, caralho”, consideramos que aquilo que particularizava o falar ibérico retomado na voz da mulher argentina ao imitar a companheira de outra nacionalidade não poderia ser recuperado linguisticamente sem que isso resultasse, de alguma maneira, forçado ou caricato em nossa variedade do português brasileiro.

No caso acima, várias opções, como a substituição (no sentido de domesticar a tradução) por um ou outro sotaque brasileiro ou palavras próprias da variedade ibérica do português foram aventadas, mas todas terminaram sendo descartadas por nos parecerem inadequadas, pois não pareciam dar conta da experiência que os distintos povos falantes do espanhol certamente teriam, com respeito à memória da língua e desse lugar colonizador: aquelas palavras empregadas pela espanhola não o seriam na voz de uma argentina nem de outros hispano-falantes latino-americanos, ainda que os contextos fossem semelhantes. Esse gesto evidenciava, ainda, uma relação entre colônia e colonizador que não parecia se reproduzir, pelo menos não na mesma medida, entre brasileiros e portugueses. Por fim, fizemos uma intervenção na legenda, explicitando, entre colchetes, que a personagem argentina falava com sotaque espanhol, imitando a companheira, naquele momento.

Todo o percurso aqui detalhado na execução do trabalho por nossos estudantes, desde a aceitação do encargo tradutório até a decisão de questões pontuais da tradução vão ao encontro do que defende Kiraly (2000) com sua visão socioconstrutivista a respeito do ensino da tradução, no sentido de que o trabalho que propomos busca se concretizar como uma experiência de formação colaborativa, em que a troca de saberes se performa desde o início do processo tradutório, com a constante reflexão e avaliação sobre sua prática.

Os exemplos aqui abordados constituem alguns dos casos em que as categorias de problema, dificuldade, interferência e naturalidade na tradução foram mobilizadas. Cada um deles se evidenciou importante na prática coletiva em um grupo de sujeitos tão diversos como o do Laboratório, pois nos levaram a pensar e a repensar a forma como os futuros tradutores são ensinados e constroem sua rede de conhecimentos e relações. De nosso ponto de vista, o trabalho realizado no projeto converge com um processo formativo centrado na colaboração e na horizontalidade entre os membros da equipe, em uma proposta que favorece a negociação e a autonomia do alunado, algo tão comum e necessário aos indivíduos que se tornam profissionais.

4. Considerações finais

A experiência contada ao longo deste texto teve como objetivo ressaltar a importância de projetos como o presente, no contexto da instituição bilíngue na qual se insere, e também o caráter interdisciplinar e multicultural do grupo que possibilitou não apenas o ensino, mas a aprendizagem colaborativa da tradução.

Vale mencionar que como desdobramento do projeto tradutório, o resultado da legendagem de *“Lunas Cautivas”* pôde ser apresentado em duas ocasiões, em uma delas, no Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu, com a presença de integrantes do projeto demandante *“Direito à poesia”* e da comunidade iguaçuense. Foi também objeto de discussão de uma das aulas da disciplina de Estudos da Tradução, oferecida a alunos de Letras da UNILA. Em ambas as oportunidades, salientou-se a importância da extensão universitária, da qual o Laboratório é ação oriunda, como fundamental ponte entre a academia e a comunidade, e o protagonismo dos estudantes no processo, assim como o papel das línguas e da tradução como espaço – não isento de tensões – de mediação entre culturas.

No que se refere à formação mais pontualmente, tentamos destacar como a aprendizagem da tradução e o desenvolvimento da competência tradutória passam, para nós, pela necessidade de conscientização acerca de determinados aspectos presentes na tradução, como são os problemas e as dificuldades, a interferência e a naturalidade, e como isso se coloca na tradução de línguas próximas, como o português e o espanhol, tanto ao longo do tessitura do texto traduzido como no de avaliação e revisão coletivas. Essa reflexão permitiu que o grupo não só identificasse tais aspectos ao longo do processo tradutório, mas também desenvolvesse estratégias coletivas que culminaram, muitas das vezes, em interessantes soluções tradutórias.

Agradecimentos

À Marcia Paradiso, por compartilhar conosco seu sensível documentário; à colega Cristiane Checchia pela parceria; aos engajados estudantes do Laboratório de Tradução da UNILA, especialmente os que participaram do projeto *Lunas Cautivas* (Tati, Penny, Vinicius, Marcus, José y Sergio) e ao também coordenador do Laboratório, Mario René Rodríguez Torres, com quem tanto aprendemos e evoluímos.

Referências

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1935.

BRITTO, P. H. O tradutor como Mediador Cultural. **Synergies Brésil**, n° spécial 2, p. 135-141, 2010. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/britto.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

CARVALHO, C. A. Por uma abordagem sistêmica, descritiva, funcional e subjetiva da tradução para legendas. **TradTerm**, v. 13, p. 13-29, 2007.

CINTRÃO, H. P. **Colocar lupas, transcriber mapas. Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira**. 570 f. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, v. 11, p. 1-23, 2011/2.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: ASHER, R. **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

HATIM, B.; MASON, I. **Teoría de la traducción**. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel, 1995 [1990].

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

KELLY, D. **A handbook for translator trainers**: a guide to reflective practice. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome Pub., 2005.

KIRALY, D. **A social constructivist approach to translator education**: empowerment from theory to practice. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome Pub., 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. *In*: FISCHMAN, J. A. (Ed.) **Readings in the Sociology of Language**. The Hague: Mouton, 1970, p. 554-584. [apud PRESAS, 2000]

MACNAMARA, J. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 59-77, 1967.

NORD, C. Applications of the model in translation training. *In*: NORD, C. **Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. 2nd Edition. Rodopi: Amsterdam/New York: 2005, p. 155-190.

PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación). La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns. Revista de Traducción**, v. 6, p. 39-45, 2001.

PARADISO, M.. (Dir.) **Lunas Cautivas**: Historias de poetas presas. Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Argentina, 2011.

PRESAS, M. Bilingual Competence and Translation Competence. *In*: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 19-31.

TAGNIN, S. E. O.; TEIXEIRA, E. Linguística de Corpus e Tradução Técnica – Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. **TradTerm**, São Paulo, v. 10, p. 313-358, 2004.

TAGNIN, S. E. O. O humor como quebra da convencionalidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v 5, n. 1, 2005, p. 247-257.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013, p. 1-71. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

WEINREICH, U. **Languages in contact**: findings and problems. The Hague: Mouton, 1953.

Recebido em: 27.05.2019

Aprovado em: 28.10.2019

BASES TEÓRICAS PARA UM PROJETO DE REVISÃO DE TRADUÇÕES, BUSCANDO O APRIMORAMENTO DAS PRODUÇÕES DE TRADUTORES E TRADUTORAS EM FORMAÇÃO

*Theoretical bases for a project of translation reviewing, focusing on the improvement
of textual productions by translators in training*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-2](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-2)

Daniel Alves*

RESUMO: O artigo discute a revisão de textos traduzidos, sob uma perspectiva teórica, buscando promover a atividade como um processo comunicativo cujo objetivo principal é o aprimoramento da produção textual de tradutores e tradutoras em formação. Ao levantar a discussão sobre como promover a revisão em contextos de formação de tradutoras e tradutores, busca-se aqui estabelecer as bases teóricas para um projeto de intervenção pedagógica que busca se constituir como uma intervenção de efeito positivo para aprendizes, com foco na negociação de sentidos, buscando a compreensão de textos traduzidos dentro dos seus contextos de produção em um sentido amplo. A discussão se fundamenta em trabalhos como Leipnitz (2016), Ferreira (2018), e Mossop (2007) — que discutem a revisão de textos traduzidos — e de Ruiz (1998) e de Moraes e Ferreira (2006) — que discutem processos pedagógicos voltados para o aprimoramento das produções textuais de discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da Tradução. Revisão de textos traduzidos. Formação de tradutores e tradutoras.

ABSTRACT: This paper fosters a theoretical debate on reviewing translated texts, focusing on the activity as a process of communication aimed at enhancing the textual production of translators in training. By shedding light on the issue, in contexts of education of translators, this paper aims at building a theoretical basis for a pedagogic project of positive intervention on the works of students, focused on processes of negotiation of meanings, and on understanding translated texts within their contexts of production in a broader sense. The discussion draws on works such as Leipnitz (2016), Ferreira (2018), and Mossop (2007) — on reviewing translated texts — and on Ruiz (1998) and Moraes e Ferreira (2006) — on pedagogic processes aimed at enhancing the textual production of students.

KEYWORDS: Translation Studies. Reviewing translated texts. Translator's education.

* Doutor em Estudos da Tradução pela UFSC. Professor do curso de Bacharelado em Tradução da UFPB. ORCID: 0000-0002-3702-0895. E-mail: daniel(AT)cchla.ufpb.br

1 Introdução

Este artigo nasceu da experiência de trabalhar com uma disciplina de prática de revisão de textos traduzidos com turmas de graduação, do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba. Oferecida a partir de 2016, a disciplina tem como objetivo principal levar discentes a desenvolverem suas habilidades de revisar textos traduzidos, aprimorando suas competências tradutórias e, em última instância, a se tornarem cada vez mais autônomos/as em seus trabalhos de produção textual.

Embora a experiência com as ofertas da disciplina tenha sido amplamente positiva, ao longo dos anos, dois problemas se mostraram recorrentes: i) o relativamente baixo número de referências teóricas, especialmente brasileiras, que abordassem a revisão de textos traduzidos de forma alinhada com a proposta do curso; ii) a expectativa, por parte de discentes, de que seriam trabalhados conjuntos fechados de regras rígidas — seja regras de equivalências unívocas entre línguas, seja regras gramaticais normativas na língua de chegada dos textos a serem revisados.

Este artigo visa a lidar com os dois problemas mencionados no parágrafo anterior: na primeira frente, aborda-se aqui, sob uma perspectiva teórica, como a revisão de textos traduzidos pode ser trabalhada como um processo de comunicação, no qual as interações entre revisores/as e tradutores/as têm por objetivo o aprimoramento da produção textual desses/as últimos/as. Na segunda frente, busca-se levantar a discussão sobre como promover a revisão em contextos de formação de tradutoras e tradutores, tratando-a como uma ação dialógica complexa, que se principia em uma ação de valoração acerca de um texto traduzido e que tem como objetivo se constituir como uma intervenção de efeito positivo para aprendizes.

Considerar o componente de valoração textual nas atividades de revisão não implica, de forma alguma, que este artigo lidará com relações de atribuição de notas ou de estabelecimento de níveis de aprovação/reprovação escolares. As relações (e as analogias) revisão-valorção-avaliação partem da ideia de que qualquer indicação de revisão em um texto traduzido, ou efetiva realização de uma revisão/correção textual, necessariamente parte do julgamento de que um texto, ou um segmento textual em específico, pode ser melhorado, esclarecido ou textualizado de forma diferente.

Dentro da proposta aqui trabalhada, são estabelecidos diálogos com discussões que i) entendem textos como todos significativos, construídos a partir de interações humanas; ii) promovem a competência tradutória como um conhecimento especializado construído por meio da metarreflexão e da aplicação de estratégias e técnicas; e iii) promovem ideias de como “apontar caminhos que venham (...) a facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do/[a] aluno/[a] como produtor/[a] de textos escritos na escola e na vida” (MORAIS; FERREIRA, 2006, p. 66).

Para estabelecer esses diálogos, foram buscados trabalhos sobre a revisão de textos traduzidos dentro do campo disciplinar dos Estudos da Tradução e — quando necessário preencher lacunas teóricas percebidas nesse campo — trabalhos que discutem a produção e a avaliação de textos em contextos de ensino. Destacam-se aqui pesquisas como a de Leipnitz (2016) — que usa os trabalhos do grupo PACTE (2003, 2008) como referência — bem como de Ferreira (2018), de Mossop (2007), de Ruiz (1998) e de Morais e Ferreira (2006).

Para desenvolver a discussão, este artigo divide-se em quatro seções, contando com esta introdução, organizadas da seguinte maneira: a segunda seção, a seguir, aborda tipos e práticas de revisão, tomando como ponto de partida a norma ISO 17100 de 2015 e buscando concentrar este artigo na revisão enquanto forma de análise monolíngue do texto traduzido, evitando visões reducionistas que trabalham a produção de textos apenas em termos de certo *versus* errado. A terceira seção se concentra na revisão como forma de intervenção positiva, na qual são estimuladas a metarreflexão e o desenvolvimento da visão (auto)crítica do/a aprendiz, além da busca constante pela autonomia do/a discente. A quarta seção traz considerações, encaminhamentos e desenvolvimentos futuros, trabalhando a partir das reflexões de Ruiz (1998) e tentando estabelecer propostas de ações de revisão de textos traduzidos em contextos de formação.

2 Tipos e práticas de revisão

No atual cenário, não existem regulamentações rígidas no que tange às partes linguística e textual da prestação de serviços de tradução no país¹, de forma que boa parte das

¹ Não me refiro aqui a quaisquer legislações comerciais e trabalhistas — daí, portanto, a especificação sobre as partes linguística e textual das prestações de serviços de tradução.

decisões de como proceder com esses serviços cabe às próprias empresas e prestadores/as de serviços. Em se tratando da revisão de textos traduzidos, observam-se diferentes práticas de mercado — que vão desde um extremo de não preocupação com a realização de revisões dos textos a serem publicados até o outro extremo em que as decisões do/a revisor/a são supervalorizadas e se sobrepõem a quaisquer escolhas do/a tradutor/a (que, em alguns casos, sequer tem espaço para questionar as revisões ou para discutir seu processo de construção textual).

Não se busca com este artigo tentar impor práticas ao mercado, tampouco estabelecer quaisquer bases para futuras regulamentações. Busca-se aqui, como apontado desde a introdução deste texto, fomentar as discussões sobre a revisão de textos traduzidos como um processo que visa a um aprimoramento da produção textual de tradutores e tradutoras em formação.

A própria concepção de revisão a ser trabalhada precisa ser inicialmente definida, uma vez que o conceito de revisão pode abranger diferentes operações que — embora tenham o objetivo comum de melhorar a qualidade de um dado texto — podem ser vistas como ações heterogêneas. Um ponto de partida para construir essa concepção pode ser tomado a partir da norma ISO 17100 de 2015. Trata-se de uma norma que especifica requisitos para os mais diversos aspectos que afetam a qualidade e a realização de serviços de tradução, abrangendo desde etapas iniciais (como processos de pré-produção) até etapas finais (como realização de controle de qualidade e arquivamento de trabalhos antigos). Para a norma ISO 17100 de 2015, são quatro os âmbitos de revisão pelos quais um texto traduzido pode passar, a saber:

- 1) *Check*.....Primeiro âmbito de revisão, realizado pelo/a tradutor/a ao examinar sua produção textual na língua de chegada (texto de chegada);
- 2) *Revision*.....Etapa de análise bilíngue do material, realizada por uma pessoa que não o/a tradutor ao examinar a adequação entre texto de chegada e de partida, em relação aos propósitos da tradução;
- 3) *Review*.....Análise monolíngue do texto traduzido, com vistas a avaliar se o texto de chegada está adequado aos propósitos pretendidos; e
- 4) *Proofreading*.....Âmbito final da revisão do texto de chegada, com vistas a identificação e correção de problemas, antes do envio para impressão.

Ainda que alguns pontos da norma sejam passíveis de problematizações — inclusive no que tange aos limites entre cada etapa das tarefas de revisão, como aponta Leipnitz (2016, p. 177) ao afirmar que, mesmo quando não cabe ao/a revisor/a tarefa de retomar o texto de partida e cotejar tradução e texto fonte, muitas vezes a ação é necessária para se compreender o texto traduzido —, trata-se de uma referência importante para este artigo por permitir a delimitação das discussões em torno do processo de revisão como *review*.

Tal delimitação tem como propósitos a) evitar centrar discussões em posturas prescritivistas de equivalência entre texto de partida e texto de chegada; b) permitir adotar uma abordagem mais compreensiva em relação aos textos a serem revisados, considerando-os como todos significativos; c) promover visões que entendam processos de construção de significados a partir de textos em relação tradutória, evitando o estabelecimento de sistemas simplistas de certo *versus* errado. Em resumo, a partir dessa delimitação, estimula-se aqui uma modalidade de revisão que privilegia uma atenção global a processos de produção de significados, em detrimento das modalidades que se concentram na busca de erros textuais superficiais.

Um estudo de caso interessante, por se alinhar à visão proposta no parágrafo anterior e por lidar com as contribuições da revisão de textos traduzidos para o desenvolvimento da competência tradutória de aprendizes é apresentado por Leipnitz (2016). Nele, a autora discute a atividade de revisão da tradução “Comandantinhos”² (baseada no texto fonte “Befehlerles”). Especificando a revisão como forma de fazer com que o texto traduzido seja mais “fluyente, coeso e coerente com a língua e a cultura alvo” (LEIPNITZ, 2016, p. 177), a autora apresenta o método tradutório adotado para a produção do texto “Comandantinhos”, justificando as escolhas textuais e mostrando as ferramentas e estratégias usadas, bem como os conhecimentos adquiridos e contribuições da tarefa para a formação das tradutoras envolvidas, com destaque para o “gerenciamento de todo o processo de revisão, num trabalho de equipe” (LEIPNITZ, 2016, p. 180). A questão das subcompetências necessárias para a realização de revisões também é tratada pela autora, que as compara àquelas necessárias para a realização

² A tradução ‘Comandantinhos’ também foi publicada na **Revista Graphos**, podendo ser acessada em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/32166/16710>. Acesso em: 02 out. 2018.

de traduções, incluindo subcompetências estratégica, extralinguística, instrumental e de conhecimentos em tradução.

Ferreira (2018), por sua vez, apresenta uma metarreflexão também desenvolvida a partir da tarefa de tradução e revisão mencionada no parágrafo anterior (do texto “Comandantinhos”, com base no texto fonte “Befehlerles”). A autora discorre sobre a tarefa de revisar o conto, apresentando um ponto de vista discente acerca da tarefa e das competências necessárias para o seu desenvolvimento. Para este artigo, interessa especialmente a observação de Ferreira (2018, p. 10) de que “a revisão de tradução é considerada uma atividade a ser realizada pelo/[a] tradutor/[a] profissional, embora ainda tenha sido pouco estudada e pesquisada”. A autora fundamenta sua observação acerca dessa lacuna acadêmica sobre trabalhos relativos à revisão de textos traduzidos, apontando, por exemplo, que nas edições de 2013 e de 2016 do *Encontro Nacional de Tradutores*³, apenas duas propostas de trabalhos se debruçaram sobre o tema. A autora também se apoia em Robert (2008)⁴ para relacionar o baixo número de trabalhos específicos sobre revisão às diferentes abordagens e terminologias sobre o tema.

Esse número de abordagens e terminologias acerca da revisão de textos traduzidos também pode ser notado em discussões como a de Hewson (2011), por exemplo, que lida com avaliação da qualidade de traduções⁵. Hewson (2011) abre as discussões de seu livro fazendo a distinção entre três termos: i) análise (*analysis*); ii) avaliação pedagógica (*evaluation*); e iii) crítica (*criticism*). Embora os três termos tenham semelhanças — no sentido de todos envolverem algum tipo de valoração sobre traduções — há diferenças no tipo de objetivo e de intervenção que eles implicam. O autor se baseia em McAlester (1999)⁶ para fazer a divisão

³ Promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT).

⁴ ROBERT, Isabelle. **Translation revision procedures**: An explorative study. Translation and Its Others. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2007, 2008. Disponível em: <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/robert.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

⁵ Para mais discussões sobre avaliação da qualidade da tradução (TQA – *translation quality assessment*), recomendo, além de Hewson (2011), citado no corpo do texto, o trabalho de Zehnalová (2013) — referência a seguir:

ZEHNALOVÁ, Jitka. Tradition and Trends in Translation Quality Assessment. In: ZEHNALOVÁ, Jitka; MOLNÁR, Ondřej; KUBÁNEK, Michal. **Tradition and Trends in Trans-Language Communication**. Olomouc: Palacký University, 2013.

⁶ McALESTER, Gerard. The Source Text in Translation Assessment.” GUNILLA M. Anderman and MARGARET Rogers (Ed.) **Word, Text, Translation: Liber Amicorum for Peter Newmark**. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

entre os três, apontando que o primeiro está relacionado a análises do texto traduzido, em função do seu contexto de produção, sem implicar julgamentos de valor; o segundo é mais limitado a questões de ensino, envolvendo atribuição de notas; e o terceiro envolve atos interpretativos, voltados para a produção de discussões que elucidem o quadro interpretativo originado pelo texto fonte.

Dentre os trabalhos levantados que abordam a revisão de textos traduzidos nos termos previstos para esta discussão, destaca-se o livro de Mossop (2007). Nele, o autor apresenta um guia de princípios, voltado para tradutores e tradutoras — tanto profissionais quanto em formação — que pretendem revisar textos escritos por outrem ou melhorar suas habilidades de escrita e de autorrevisão. Trabalhando com as noções de edição e de revisão — abordando-as como atividades relacionadas que, embora sejam diferentes, têm áreas de sobreposição —, Mossop (2007) busca fomentar estratégias de leitura crítica de textos, que permitam i) a identificação de uma ampla gama de possíveis pontos a serem textualmente melhorados e ii) a tomada de decisões de correção que levem a uma melhora do texto escrito — o que vai incluir desde a correção de erros tipográficos até a correção de trechos em prol da consistência argumentativa, passando pela adequação a características do gênero textual em questão e organização lógica de argumentos.

Sem se apresentar como um guia de referência, livro de exercícios ou conjunto de regras do tipo certo *versus* errado, Mossop (2007) promove a importância da reflexão crítica, da análise de cada texto dentro de seu contexto de produção e de leitura, e do desenvolvimento de estratégias e princípios de correção — em detrimento da adoção de regras fechadas e simplistas. Dentre as discussões apresentadas por Mossop (2007), a que mais interessa a este artigo — sem desmerecer suas discussões sobre a função de editor/a de textos, sobre revisão estilística, estrutural, ou de conteúdo — diz respeito à tarefa de revisão de textos de outrem (“*revising the work of others*”, nas palavras do autor).

Nessa relação de revisão de textos de outrem, Mossop (2007) discute alguns fatores que podem afetar a produção e o resultado das atividades de revisão empreendidas. Dentre esses fatores, Mossop (2007) dá destaque à gama de relações interpessoais e assimetrias que podem ser construídas entre autores/as e revisores/as e ao aspecto humano do trabalho. A respeito das relações entre autor/a e revisor/a, Mossop apresenta uma escala que vai desde

situação de menor assimetria (em que estão em níveis hierárquicos semelhantes, como a revisão de textos entre colegas, por exemplo), até as situações de maior assimetria (em que autor/a e revisor/a estão em níveis hierárquicos diferentes, como relações chefe-funcionário/a, estudante-supervisor/a, por exemplo). Em relação ao elemento humano, Mossop (2007) discute questões como orgulho do trabalho, posturas defensivas em entender sugestões de revisão como críticas pessoais, dificuldade em receber críticas, etc. Esses fatores, como aponta o autor, podem afetar significativamente a forma como revisões são feitas e os resultados que elas geram.

Ao levantar a discussão, inscrevendo-a no âmbito da formação de tradutores e tradutoras, este artigo também busca diminuir o espectro de fatores que afetam o processo de revisão. Embora o contexto (da formação de tradutores e tradutoras) não seja livre de assimetrias, tampouco isento das reações humanas negativas que são discutidas por Mossop (2007), trata-se aqui de um ambiente que tende a ser mais favorável a processos de comunicação e metarreflexão (em comparação com ambientes comerciais/profissionalizados) e a abrir, por sua própria construção social, mais espaços para ações de aprendizagem e aprimoramento.

A próxima seção segue abordando a revisão em contextos de formação, mas tentando mitigar algumas das lacunas teóricas sobre a revisão de textos traduzidos e refletir sobre concepções de linguagem e de erro, e como essas concepções podem influenciar na revisão enquanto forma de aprimoramento da produção textual.

3 Da revisão como forma de intervenção positiva

Ainda há lacunas teóricas sobre o processo de revisão de textos traduzidos — promovido como uma forma de comunicação, cujo foco é o aprimoramento da produção textual de tradutores e tradutoras em formação. Tentando contribuir para preencher um desses espaços, buscaram-se aqui discussões sobre ensino da escrita e avaliação de textos escritos. Embora o contexto de formação de tradutores e tradutoras seja bastante diferente do contexto de ensino da escrita, as discussões têm semelhanças (desde que feitas as devidas considerações), uma vez que ambas têm, em última instância, foco na busca por meios de intervir positivamente na produção textual de aprendizes.

Ruiz (1998) e Morais e Ferreira (2006) lidam com a correção de redações na escola, promovendo o caráter processual da construção de textos e buscando o aprimoramento da produção textual de aprendizes — ambos condizentes, portanto, com a abordagem buscada neste artigo. Ruiz (1998, p. 2) enfatiza que processos de produção de esboços, rascunhos e rasuras são parte fundamental da escrita e defende que se trabalhem ações de correção como ferramentas capazes de levar "a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno", funcionando como "interferência[s] efetivamente positiva[s] no processo de aquisição da escrita desse aluno". Ao passo que Morais e Ferreira (2006) promovem, como ideal pedagógico, desenvolver a capacidade do/a aluno/a de "refletir sobre o texto que escreveu, de reescrevê-lo, de analisá-lo e, assim, melhorá-lo" e não de, simplesmente, escrever um texto "certinho quanto à ortografia e gramática" (MORAIS; FERREIRA, 2006, p. 66).

Dentre os pontos que norteiam o trabalho de Ruiz (1998), destacam-se aqui: a) quais são as concepções de linguagem adotadas na correção de textos; b) quais são os tipos de correção promovidos; e c) como a revisão dos textos escritos ocorre, de que forma a interação é construída e que tipo de intervenção ela promove. O primeiro desses três pontos diz respeito às concepções de texto e de infração/erro textual a serem trabalhadas. Na visão desenvolvida pela autora, textos são entendidos como realizações linguísticas, de qualquer tamanho, que façam sentido para participantes em uma determinada situação de comunicação⁷. Subjacentes a essa conceituação de texto estão os princípios de textualização da Linguística Textual⁸ que, como bem discute Costa Val (2003), não são elementos imanentes ao texto, mas construídos nas situações de interação que se desenvolvem a partir de textos.

Ao trabalhar com essa concepção de linguagem, coloca-se em primeiro plano o fato de a comunicação humana ser dependente dos seus contextos de uso e da cooperação

⁷ Embora outra das características associadas à concepção de texto seja a de que essas realizações linguísticas podem estar em qualquer ponto da escala entre o oral e o escrito, tanto na discussão de Ruiz (1998) quanto na discussão aqui apresentada sobre revisão de textos traduzidos, são trabalhados apenas textos na modalidade escrita (independentemente de haver, nesses textos, traços de oralidade).

⁸ Refiro-me aqui aos sete princípios de textualização, discutidos por Costa Val (2003), a saber: 1) Aceitabilidade; 2) Coerência; 3) Coesão; 4) Informatividade; 5) Intencionalidade; 6) Intertextualidade; e 7) Situacionalidade. Para mais discussões sobre esses princípios e como eles se constroem nas situações de interação, recomendo a leitura de Costa Val (2003), indicada nas referências deste artigo.

desenvolvida entre interactantes. Como destaca Ruiz (1998, p. 30), ganha preponderância, nessa visão,

(...) o papel que desempenham as diversas facetas do ato comunicativo, como as intenções do *falante*, o jogo de imagens recíprocas (...), o conhecimento partilhado pelos interactantes, as inferências, o conhecimento de mundo e os próprios elementos lingüísticos. Pensar o texto enquanto uma ocorrência lingüística significa concebê-lo verbalmente, numa dimensão sintática (gramatical), onde a integração das formas da língua adquire papel fundamental.

A partir dessa concepção, Ruiz (1998) defende que textos não sejam entendidos como estruturas acabadas, mas como processos construídos a partir das interações que eles promovem. Uma implicação importante desse entendimento para a revisão de textos é que o conceito de problema ou infração textual deixa de ser definido apenas com base no texto (enquanto produto), e passa a ser observado em função da situação de textualização (da construção do significado por meio da leitura) e de possíveis estranhamentos que sequências lingüísticas possam causar no público receptor. A revisão passa, assim, a ser vista como uma das fases do processo de construção de um texto, tratando-se, portanto, de uma tarefa coletiva, em que as participações dialógicas do/a aluno/a e do/a revisor/a têm igual importância.

Tratando sobre tipos de correção e relacionando-os com os diferentes níveis de reflexão do/a professor/a (ou do/a revisor/a) sobre a linguagem, Ruiz (1998) defende que as retextualizações das produções discentes sejam guiadas por uma abordagem textual-interativa. Descrevendo essa abordagem como aquela realizada por meio de comentários mais longos — feitos no espaço que a autora denomina como pós-texto (por vir na sequência ao texto do aluno) — cujas funções básicas, segundo Ruiz (1998, p. 67) são

(...) falar acerca da tarefa de revisão pelo/[a] aluno/[a] (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo/[a] professor/[a].

Nessa abordagem de correção textual-interativa, como Ruiz (1998) destaca, as indicações de revisão buscam não apenas apontar problemas e erros na superfície textual, mas também reforçar aspectos positivos, sempre promovendo a metarreflexão sobre a produção textual discente e sobre os diferentes modos de construir mensagens e atitudes comportamentais em relação ao próprio trabalho, como a autocrítica e a constante busca pelo desenvolvimento autônomo de mecanismos para a (auto)avaliação e o (auto)aprimoramento.

Dentre os pontos que norteiam o trabalho de Morais e Ferreira (2006) destaca-se aqui justamente a promoção da autonomia como ideal pedagógico — com vistas a extrapolar os limites da revisão enquanto tarefa focada em um texto específico e “[propiciar] o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida” (MORAIS E FERREIRA, 2006, p. 66). Ao trabalhar as competências para produzir textos, como defendem Morais e Ferreira (2006), busca-se, em última instância, despertar o interesse de alunos e alunas em desenvolver seus próprios dispositivos didáticos, reconhecendo características que levam ao sucesso de suas produções textuais e internalizando mecanismos para construir textos cada vez melhores.

Também privilegiando a interação por meio de processos argumentativos, Morais e Ferreira (2006) ressaltam a necessidade de aprendizes terem clareza sobre o gênero textual com o qual trabalham em cada produção textual, entendendo os propósitos comunicativos do texto, as características do público alvo e o espaço de circulação do texto produzido. Para os autores, é a partir da identificação dessas características que aprendizes poderão “do ponto de vista da textualidade e da convencionalidade da escrita (obediência à ortografia), ao emprego da norma prestigiada, (...) alcançar, de modo mais eficaz, o objetivo junto ao destinatário-leitor” (MORAIS; FERREIRA, 2006, p. 74).

Discutindo as formas como tradicionalmente se avaliam produções textuais, Morais e Ferreira (2006) destacam dois polos opostos: i) um no qual se hipervalorizam correções na superfície do texto — em outras palavras, consideram-se como boas produções textuais que simplesmente não apresentam problemas de ortografia, segmentação das palavras, emprego de maiúscula e pontuação —; ii) outro no qual são valorizados aspectos mais complexos de uma produção textual, como originalidade, capacidade de comunicação e adequação do texto aos seus propósitos pretendidos. Embora Morais e Ferreira (2006, p. 78) não menosprezem o primeiro polo, classificando o exame de aspectos normativos como chave para o acompanhamento dos progressos de alunos/as, os autores defendem a importância em “diagnosticar também os avanços e lacunas que dizem respeito ao domínio da textualidade” por parte de aprendizes.

Para Morais e Ferreira (2006), é apenas a partir de análises dos textos que alunos/as foram efetivamente capazes de produzir que se pode ajudá-los/as a melhorar. Assim, a

modalidade de revisão textual que eles promovem só é possível a partir de uma abordagem pragmática — não sendo produtivas propostas prescritivistas, que apenas estabelecem visões duais (do tipo certo *versus* errado), sem considerar a realidade da produção textual de cada aprendiz —, ou, como colocam os autores, é apenas pela análise de textos efetivamente produzidos por aprendizes que

poderemos saber o que nossos alunos[/as] já internalizaram (sobre a linguagem dos diferentes gêneros textuais e sua notação), e identificar o que lhes falta (re)construir em suas mentes, para poder escrever textos melhores. Essas informações nos ajudarão a planejar nossa intervenção na etapa de revisão – reelaboração das versões iniciais e no planejamento de futuras situações de produção de textos. (MORAIS; FERREIRA, 2006, p. 78-9)

A próxima seção mantém a discussão sobre como promover revisões, buscando o aprimoramento de aprendizes, inspirando-se a partir da proposta de Ruiz (1998) de ‘como (não) corrigir redações na escola’ e apontando desenvolvimentos futuros para este trabalho.

4. Encaminhamentos e desenvolvimentos futuros

De forma análoga ao trabalho de Ruiz (1998), o artigo aqui apresentado nasceu de um questionamento sobre como promover a revisão de textos traduzidos, estimulando tradutores e tradutoras em formação a produzir textos cada vez melhores. Acompanhando, portanto, a linha de raciocínio da autora, este artigo se conclui com um questionamento sobre como buscar intervenções produtivas, estimulando a autorreflexão e a autonomia de discentes.

Como apontado ao longo desse texto, o tipo de ação pedagógica aqui buscado só é possível por meio de diálogos entre revisor/a e tradutor/a em formação — sendo viável apenas a partir de uma modalidade de interação que toma, como ponto de partida, o entendimento de relações complexas de construção de significados a partir de textos traduzidos (sem partir de posturas prescritivas que entendem tradução apenas sob uma dualidade maniqueísta).

Propõe-se aqui buscar a revisão — e as retextualizações que ela implica — como processos inerentes à produção de traduções, evitando, tanto quanto possível, relações de assimetria e reações negativas por parte das pessoas envolvidas (como, por exemplo, posturas defensivas em relação às propostas de revisões e reformulações textuais). O contexto de formação de tradutores e tradutoras se mostra, portanto, ideal nesse sentido — por ser um

espaço que, por sua própria função social, é dedicado à promoção de aprimoramentos discentes por meio de tarefas, diálogos e metarreflexões.

Pelo viés eminentemente teórico adotado neste artigo, não foram aqui realizados estudos de caso ou analisados exemplos de revisão. Buscou-se aqui dar visibilidade a uma tarefa pouco discutida, mas de grande importância, considerando os espaços de práticas tradutórias. Ao buscar essa visibilidade, este texto salienta a revisão como uma atividade profissional recorrente para tradutores e tradutoras profissionais (ainda que nem sempre bem remunerada, tampouco reconhecida) e que requer conhecimentos e competências específicos para uma boa reflexão.

Ao promover a revisão como uma atividade de valoração, cujo principal objetivo é o aprimoramento das produções textuais de discentes, merece destaque a proposta de Ruiz (1998), que propõe a adoção de uma abordagem funcional, ou textual discursiva, que enxerga “a língua como atividade (...) imersa num universo contextual repleto de relações de múltiplas ordens” (RUIZ, 1998, p. 187). Por meio dessa abordagem, segundo a autora, é possível trabalhar questões macroestruturais na revisão, priorizando alterações na forma do dizer e entendendo essas alterações em função de suas condições de produção.

Desenvolvimentos futuros deste trabalho envolvem:

- i) conduzir um projeto de intervenção pedagógica semelhante ao apresentado em Leipnitz (2016), mas em escala maior do que a deste último, que busque trabalhar com tradutores e tradutoras em formação, propondo tarefas de revisão de textos traduzidos, estipulando desde as diretrizes para o texto traduzido até os parâmetros para valorar o sucesso comunicativo desse texto;
- ii) verificar em que medida esse tipo de intervenção pode influir (positivamente ou não) nas reescritas resultantes das revisões, trabalhando de forma mais longitudinal e observando os desenvolvimentos das competências tradutórias de aprendizes;
- iii) desenvolver discussões sobre os diferentes papéis de revisão desenvolvidos na relação entre professores/as e tradutores/as em formação (incluindo questões de assimetria que incluem professor/a como revisor/a; tradutor/a em formação como revisor/a do trabalho de outros discentes e tarefas de autorrevisão).

A proposta de intervenção pedagógica (de revisão de traduções, com base em fundamentos da Linguística Textual) não visa a mera aferição de relações unívocas de tradução, tampouco o domínio de regras pré-estabelecidas, mas tem foco na negociação de sentidos, buscando a adequação da leitura dos textos traduzidos aos seus contextos (e propósitos) de produção.

Duas posturas a serem desenvolvidas dentro dessa prática de abordagem de textos escritos são: i) atenção aos problemas de natureza global dos textos e ii) a busca pela inserção do/a tradutor/a em formação no universo discursivo do texto traduzido, com foco nos gêneros textuais e nos diferentes fatores que podem afetar as escolhas tradutórias.

Tentando antever alguns desafios da proposta, pode-se também buscar inspiração na discussão de Ruiz (1998) — que, embora tenham-se passado duas décadas desde o trabalho da autora, continuam atuais no quadro pedagógico no país. Um primeiro desafio está relacionado aos hábitos de ensino da linguagem no país, que, de uma forma geral, ainda estimulam o domínio de regras normativas em detrimento das reflexões sobre a linguagem e sobre as diferentes formas de construir mensagens.

Um segundo desafio está nas maiores cargas de trabalho implícitas à proposta de trabalhar com a revisão buscando compreensões mais globais de textos e tentando empreender ações individualizadas de melhoria na produção textual — considerando que essas ações individualizadas também implicam um envolvimento maior de todas as partes envolvidas (seja do/a revisor/a, do/a professor/a ou do tradutor ou da tradutora em formação), além de demandar mais conhecimentos e mais reflexões sobre o funcionamento da linguagem.

Um terceiro desafio está associado à necessidade de mudar a visão que discentes em geral (e tradutores e tradutoras em formação, em específico) têm de si próprios/as e de como eles/as avaliam suas produções textuais. Ruiz (1998) chega a abordar essa mudança de paradigmas como uma possível revolução no ensino da língua no país. A autora defende enfaticamente a busca por “uma prática real, interpessoal, contextualizada de uso da língua, uma prática de ação intencional e recíproca, nessa mesma escola” (RUÍZ, 1998, p. 190), que reforce o papel do/a discente enquanto autor/a que busca encontrar sua voz e seus espaços como locutor/a, que interage com leitores/as e revisores/as e não mais como um/a aluno/a

que “meramente cobre as próprias “faltas”, denunciadas pelo “cartão amarelo”, sempre a postos, do juiz-professor” (RUIZ, 1998, p. 191).

O último, mas não menos importante, desafio aqui apontado é a busca pela redução nas assimetrias entre tradutores e tradutoras em formação e revisores/as, de forma que as partes se integrem na produção de textos e se vejam como co-produtores/as de significados a partir dos textos traduzidos, aceitando críticas e sugestões de forma aberta e construtiva.

Após tantas referências ao trabalho de Ruiz (1998), nada mais justo que concluir com uma deferência à proposta da autora de busca por mais riscos no ensino, pois “[é] a ousadia do risco que pode nos mostrar a saída. E isso não se consegue sem uma dose de coragem, de otimismo, de boa-vontade, de idealismo, e de auto-confiança, principalmente” (RUIZ, 1998, p. 198).

Referências

- COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J.. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- FERREIRA, M. G. di M. **Autorreflexão sobre o processo de revisão de tradução a partir das atividades desenvolvidas no Projeto Revtrad**. 2018. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- INTERNATIONAL Organization for Standardization. ISO. **ISO 17100:2015**. Translation services — Requirements for translation services. International Organization for Standardization, 2015. Disponível em <https://www.iso.org/standard/59149.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- LEIPNITZ, L. “Befehlerles” versus “Comandantinhos” Comentários dos revisores da tradução. **Revista Graphos**, v. 18, n. 2, p. 177-181, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/32168/16712>. Acesso em: 1 out. 2018.
- HEWSON, L. **An approach to translation criticism**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.
- MORAIS, A.; FERREIRA, A. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem’. *In*: LEAL, T.; BRANDÃO, A.C., **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOSSOP, B., **Editing and revising for translators**. 2. ed. Manchester, Kinderhook: St. Jerome, 2007.
- PACTE. Building a translation competence model. *In*: Alves, F. Eed.). **Triangulating translation**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

PACTE. First results of a translation competence experiment: 'Knowledge of translation' and 'efficacy of the translation process'. In: KEARNS, J. (Ed.). **Translator and interpreter training: issues, methods and debates**. London: Continuum, 2008. p. 104-126.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1998.

Recebido em: 04.06.2019

Aprovado em: 03.02.2019

AVALIAÇÃO DE ROTEIROS DE AUDIODESCRIÇÃO: UMA PROPOSTA VIA INTERFACE ENTRE OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

*Assessment of audio-description scripts:
A proposal via interface between Translation Studies and Systemic-Functional Linguistics*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-3](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-3)

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho*

Vera Lúcia Santiago Araújo**

Kethleen de Almeida Claudino***

RESUMO: A audiodescrição-AD, tradução de imagens em palavras, torna acessível produtos (audio)visuais a pessoas com deficiência visual via roteiro e narração/locução. Pensava-se ser possível a neutralidade em ambos. Para abordar essa questão com audiodescritores em formação, elaboramos uma proposta de avaliação de roteiros de AD que demonstrasse a existência e tipo de avaliação neles e as implicações em sua formação. A proposta baseia-se no Sistema de Avaliatividade-SA, parte da Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana. O SA contempla três grandes áreas de significados avaliativos que evidenciam como audiodescritores avaliam. Este artigo objetiva compartilhar os resultados de aplicação piloto da proposta via análise dos roteiros de um filme, uma peça e uma pintura. A proposta revelou-se efetiva para informar a formação, indicando: os tipos de avaliação a serem enfatizadas dependendo dos aspectos do texto visual a serem priorizados na descrição; a necessidade de que desvios e inferências descritivos expressos categoricamente sejam evitados e como fazê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Audiodescrição (AD). Tradução Audiovisual Acessível (TAVa). Estudos da Tradução. Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade (SA).

ABSTRACT: Audio-description-AD, translation of images into words, turns (adio)visual products accessible to the visually-impaired via a script and a narration/locution. Early professionals thought neutrality in both was possible. To address this issue with in-training audio-describers, we designed a proposal for assessing scripts that would demonstrate the presence and type of evaluation and the implications to training. This proposal is based on the Appraisal System-AS, within Hallidayan Systemic-Functional Linguistics. The AS encompasses three evaluative meaning areas that reveal how audiodescribers evaluate. This article's purpose is to share the results of a pilot application of the proposal by analysing scripts of a film, a play, and a painting. The proposal proved effective so as to informing the training, pointing out: the types of evaluations to be emphasized depending on aspects of the visual text to be prioritized in descriptions; the need to avoid descriptive categorical deviations and inferences and how to do so.

KEYWORDS: Audio-description (AD). Accessible Audiovisual Translation. Translation Studies. Systemic-Functional Linguistics. Appraisal System.

* Doutor, Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: [0000-0003-4786-0051](https://orcid.org/0000-0003-4786-0051). E-mail: [pedro.praxedes\(AT\)uece.br](mailto:pedro.praxedes(AT)uece.br)

** Doutora, Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: [0000-0002-4654-8747](https://orcid.org/0000-0002-4654-8747). E-mail: [verainnerlight\(AT\)gmail.com](mailto:verainnerlight(AT)gmail.com).

*** Mestranda, Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: [0000-0002-4281-2272](https://orcid.org/0000-0002-4281-2272). E-mail: [almeidaleen\(AT\)gmail.com](mailto:almeidaleen(AT)gmail.com).

1 Introdução

A audiodescrição (AD) é a modalidade de tradução audiovisual acessível (TAVa) que traduz imagens em palavras para que pessoas com deficiência visual (PcDVs) tenham acesso a produtos multimodais tais como filmes, peças de teatro, obras de arte e espetáculos ao vivo. Como atividade profissional, vem sendo realizada desde a década de 1970, tendo surgido nos EUA. Como disciplina acadêmica, porém, tem pouco mais de 15 anos.

A reflexão teórica foi iniciada por audiodescritores profissionais, que acreditavam no não envolvimento do profissional tanto na elaboração do roteiro quanto na narração/locução. Segundo eles, o texto não deveria "interpretar", deixando que a PcDV fizesse suas próprias inferências, assim como a voz do narrador/locutor não poderia ser modulada de modo a expressar emoções; logo, surgia, assim, o chamado parâmetro de neutralidade em AD. Essa questão da neutralidade é atestada em Benecke (2004), Hyks (2005) e Snyder (2005).

Dado que o tradutor é também autor, esta visão acontece, a nosso ver, porque esses profissionais não reconhecem a AD como tradução, já que nem mesmo mencionam os Estudos da Tradução (ET) em seus trabalhos. A exceção é Hyks (2005), que faz menção aos ET, mas para dizer categoricamente que a AD não é tradução, apesar de seus artigos constarem numa revista dedicada à disciplina. Embora enfatizem a complexidade do processo, Benecke, por exemplo, diz que "uma boa audiodescrição deve ser discreta e neutra, mas nunca sem vida ou monótona"¹ (2004, p. 80). Aqui temos uma contradição: como pode algo neutro (fora do sujeito) não ser monótono? Não é o próprio sujeito que torna sua descrição interessante? Quem põe significado tanto no roteiro quanto na locução não são os próprios roteiristas e narradores/locutores? É importante notar que Benecke, no que diz respeito à locução, foi o primeiro a reconhecer a possibilidade de se construir significados em AD também por meio da voz. Contudo, vale salientar que os trabalhos produzidos por esses audiodescritores nada têm de "neutro", pois trazem linguagem bem rebuscada e enriquecida suas interpretações, sendo, portanto, bastante singulares, subjetivos e com a assinatura de quem os fez.

O que ocorre é a existência de uma visão ainda distorcida, entre audiodescritores profissionais e novatos, sobre os termos 'objetivo' x 'subjetivo' e 'neutro' x 'interpretativo'.

¹ Na fonte: "[g]ood audio-description should be unobtrusive and neutral, but not lifeless and monotonous". Esta e as demais traduções são de nossa autoria.

Com o objetivo de abordar essa questão com nossos alunos de graduação e especialização – ou seja, audiodescritores em formação –, decidimos construir uma proposta de avaliação de roteiros de AD – no âmbito do grupo de pesquisa ‘Legendagem e Audiodescrição’ (LEAD), vinculado ao Laboratório de Tradução Audiovisual (LATAV)² –, que lhes demonstrasse o quanto seus roteiros são avaliativos, que tipo de avaliação eles contêm e as implicações da aplicação dela na formação. A proposta fundamenta-se no Sistema de Avaliatividade (SA), cujos pressupostos teóricos remetem à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), e consiste na análise dos roteiros dos alunos a partir das categorias fornecidas pelo SA, discutidas na Seção 2 deste artigo, e utilização dos resultados como um dos parâmetros de instrução.

A LSF é uma teoria linguística para a qual a semântica é tripartite: há significados ideacionais ou de conteúdo, interpessoais ou de inter(ação) e textuais ou de construção de textos³. Os significados avaliativos, por serem aqueles por meio dos quais as pessoas constroem suas identidades na relação com seus interlocutores, encontram-se na seara da metafunção interpessoal, juntamente com os significados relativos às trocas de informações e bens & serviços entre interactantes (MARTIN; WHITE, 2005). Constituem um sistema, ou melhor, uma rede de sistemas. A rede contempla três áreas de avaliação: atitude, relativa aos sentimentos; engajamento, relativa ao diálogo entre a voz avaliativa autoral e outras vozes avaliativas extratextuais; e gradação, relativa à mitigação ou exacerbação das avaliações de atitude e engajamento.

Foi por meio do trabalho de Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015) que vislumbramos a possibilidade de o SA poder auxiliar na construção de roteiros em que os audiodescritores pudessem ter mais controle sobre suas escolhas tradutórias. Os autores conduziram um estudo descritivo para avaliar roteiros de AD de pinturas em inglês e português, declarados como neutros por seus autores, com o objetivo de demonstrar que não o são. Os resultados indicaram uma maior adesão ao parâmetro da neutralidade por parte dos audiodescritores brasileiros. Visto que a prática de AD chegou ao Brasil somente no início dos anos 2000, é possível que a explicação diga respeito ao fato de que os norte-americanos, por fazerem audiodescrição há mais tempo, já podem ter

² O LATAV é ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

³ Os três domínios de significados constituem-se nas funções universais das línguas ou suas metafunções.

percebido, intuitivamente, que o mesmo é impossível de ser implementado, apesar de ter sido nos EUA que a necessidade de neutralidade e objetividade se estabeleceu como parâmetro obrigatório. Os brasileiros, mais novatos na descrição de imagens com o propósito de propiciar acessibilidade, ainda podem continuar acreditando nessa regra importada sem problematizá-la, produzindo textos mais lacônicos e menos interpretativos.

Além do não enquadramento da AD como tradução pelos primeiros audiodescritores, outro fator que contribui para esta crença reside nos guias que normatizam a atividade. Alguns dão instruções explicitamente inviáveis; outros, contêm instruções contraditórias. Como exemplos, citamos os guias americano e francês, respectivamente. O primeiro prescreve que sejam usados “somente aqueles adjetivos e advérbios que não oferecem julgamentos de valor e que não são sujeitos à interpretação”⁴ (STANDARDS, 2009, p. 2). Ao mesmo tempo em que o guia francês admite que roteiros de AD são textos autorais e criativos que devem ensejar emoção, prescreve que não deve haver interpretação das imagens e “a voz ... deve ... manter uma certa neutralidade”⁵ (CHARTE, 2008, n.p.).

Este artigo tem como objetivo, então, relatar resultados de aplicação piloto de nossa proposta de avaliação de roteiros de AD. Para isso, está dividido em mais quatro seções. Na segunda, abordamos os pressupostos teóricos que fundamentaram a construção da proposta. Na terceira, descrevemos as pesquisas realizadas que se constituem na base para a proposta. Na quarta, detalhamos da avaliação de três roteiros produzidos na UECE para filme (‘A Entrevista’, 2012), peça teatral (‘Miralu e a Luneta Encantada’, 2016) e pintura (‘Caçadores na Neve’, 1565). Na última, apresentamos as considerações finais, comentando os resultados e fazendo uma estimativa dos desdobramentos da proposta também para a locução.

⁴ Na fonte: “Use only those adjectives and adverbs that do not offer value judgments and that are not themselves subject to interpretation”.

⁵ Na fonte: “La voix ... doit ... garder une certaine neutralité”.

2 Sistema de Avaliatividade

Um sistema linguístico, no âmbito da LSF, nem sempre pode ser equacionado com 'o' sistema linguístico saussureano, apesar de que este é também reconhecido pelos sistemicistas. Esse outro tipo de sistema linguístico decorre de uma abordagem de língua como 'escolha', estando, portanto, conceitualmente relacionado a recursos linguísticos em relação paradigmática uns com os outros (HALLIDAY; MATTIENSON, 2004).

Desse ponto de vista, então, um sistema ou paradigma é um conjunto de termos (recursos) à disposição dos falantes/escritores para que escolhas sejam feitas tendo em vista a construção de textos falados, escritos ou sinalizados. No escopo da metafunção interpessoal, é sempre necessário decidir, por exemplo, quanto à polaridade de cada oração de um dado texto em construção, o que significa dizer que escolhas, entre os termos 'positiva' ou 'negativa', devem ser feitas dentro do sistema chamado POLARIDADE.

É claro que a escolha pela polaridade de uma oração não é suficiente para que já se tenha essa oração estruturalmente completa, muito menos para que já se tenha o texto concluído. A implicação disso é que uma língua se constitui de uma grande quantidade de sistemas tal como definidos acima. Os muitos sistemas de uma língua são interdependentes e se organizam em redes, que são chamadas de redes de sistemas. Na representação gráfica de uma rede, os sistemas são dispostos da esquerda para a direita.

O princípio organizador de uma rede é a delicadeza ou detalhamento/refinamento das escolhas nos sistemas. Para a troca de informações ou bens & serviços com interlocutores, além do sistema POLARIDADE, há o sistema TIPOS DE MODO com os termos 'indicativo' ou 'imperativo', que se encontra em nível de delicadeza ainda não suficientemente detalhado/refinado. Se a intenção é trocar informação, por exemplo, a escolha deve recair sobre o termo 'indicativo'. Essa escolha leva a outro sistema no nível de delicadeza subsequente à direita: TIPOS DE INDICATIVO. Os termos são 'declarativo' ou 'interrogativo'. Se o propósito é demandar informação, a escolha deve ser pelo termo 'interrogativo'. Essa escolha leva a um outro sistema em nível de delicadeza mais detalhado/refinado mais à direita. Quanto mais à direita está um sistema dentro de uma rede, mais delicado ele é.

Enquanto os sistemas usados como exemplos até aqui são lexicogramaticais, os sistemas que compõem a rede de sistemas de avaliatividade são semânticos: as escolhas são

por significados avaliativos. Trata-se de uma rede com seis níveis de delicadeza. Contudo, para viabilizar nossa proposta de avaliação de roteiros de AD, decidimos que as análises contemplariam apenas até o segundo nível. São duas as razões que justificam a decisão: 1) os termos dos sistemas do terceiro nível de delicadeza em diante são tão refinados/detalhados que se mostraram improdutivos quanto a nosso propósito e 2) a análise exigiria sempre tanto trabalho e tempo que dificultaria a aplicação da proposta.

A condição de entrada inicial à rede é o termo ‘avaliatividade’, que conduz ao sistema de primeiro nível de delicadeza TIPOS DE AVALIATIVIDADE. Seus termos são ‘atitude’, ‘engajamento’ e/ou ‘gradação’ (MARTIN; WHITE, 2005), que representam três subconjuntos de significados avaliativos e dão origem a três subredes dentro da rede maior.

Atitude é a área de significados avaliativos relativos a avaliações dos sentimentos. O termo ‘atitude’ é a entrada ao sistema de segundo nível de delicadeza TIPOS DE ATITUDE, cujos termos são: ‘afeto’, ‘julgamento’ e/ou ‘apreciação’. Quando a escolha é por ‘afeto’, são sentimentos emotivos, a ver com as emoções, que são avaliados. Se a escolha é por ‘julgamento’, são avaliados sentimentos éticos, relativos aos comportamentos. E, no caso da escolha por ‘apreciação’, são sentimentos estéticos, relacionados à aparência e ao valor das coisas, que são avaliados.

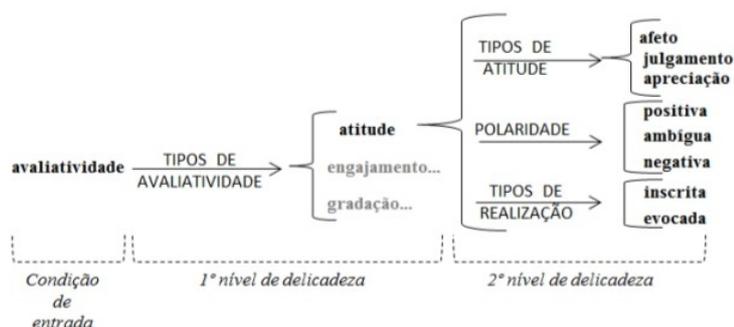
O termo ‘atitude’ é também entrada a outros dois sistemas de segundo nível de delicadeza simultâneos ao sistema TIPOS DE ATITUDE. Serem simultâneos significa que escolhas precisam ser feitas nos três ao mesmo tempo.

Um dos sistemas é POLARIDADE; o outro, TIPOS DE REALIZAÇÃO DA ATITUDE. Quanto à polaridade, a avaliação atitudinal pode ser ‘positiva’ quando é agradável, ‘negativa’ se é desagradável ou ‘ambígua’ nos casos em que não é inequivocamente agradável ou desagradável⁶. No que concerne ao segundo sistema, seus termos são: ‘inscrita’ ou ‘evocada’. Uma avaliação atitudinal é inscrita se ela se realiza explicitamente no texto; é evocada quando é sugerida via indícios textuais, pois tem realização implícita.

A representação gráfica da subrede de atitude está na Figura 1:

⁶ Vale ressaltar que, enquanto o sistema POLARIDADE referido anteriormente trata de se a proposição expressa na ordem lexicogramatical da oração é afirmativa ou negativa, este outro sistema POLARIDADE trata de se as avaliações de sentimentos são boas/favoráveis ou ruins/desfavoráveis ao alvo da avaliação ou trata, ainda, de se não se localizam claramente em um desses polos.

Figura 1: Subrede de atitude até o segundo nível de delicadeza



Fonte: Praxedes Filho e Arraes (2017, p. 387)

Para ilustrar, seguem alguns excertos de textos que contêm avaliações de atitude:

Exemplo 1: “Queira ou não, portanto, **o presidente é o responsável pelo que se passa na economia** [queda de 0,2% do PIB do primeiro trimestre] e em algum momento será cobrado por isso. Vai defender e segurar a atual política? É a pergunta que mete medo a integrantes da equipe econômica”⁷.

No período sublinhado, ‘meter medo’ é uma locução verbal que expressa, explicitamente, sentimento emotivo desagradável. Portanto, a voz autoral avalia, por meio de ‘atitude’ - ‘afeto’ - ‘negativa’ - ‘inscrita’, a reação emocional de membros da equipe econômica ao conteúdo ideacional da pergunta. No primeiro período, a voz autoral defende o posicionamento de que é o presidente que é responsável pelo fracasso econômico. Assim, a voz autoral faz com que os leitores infiram, com base no conteúdo ideacional do trecho em negrito, que o que ela avalia é seu sentimento ético em relação ao comportamento desfavorável do presidente no lidar com questões econômicas, havendo, no trecho, avaliação de ‘atitude’ - ‘julgamento’ - ‘negativa’ - ‘evocada’.

⁷ Excerto retirado da matéria ‘Bolsonaro entre o austericídio e o sincericídio’ por Helena Chagas, publicada no portal Brasil 247 em 3/6/2019. <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/helenachagas/395426/Bolsonaro-entre-o-austeric%C3%ADdio-e-o-sinceric%C3%ADdio.htm?utm_source=notification-desktop&utm_medium=notification> Acesso em: 3 jun. 2019.

Exemplo 2: “Não por acaso, seus principais alvos, no ataque sistemático às instituições e ao Estado de Direito, são a **Educação e o Meio Ambiente, áreas vitais em que se constrói e preserva o futuro**”⁸.

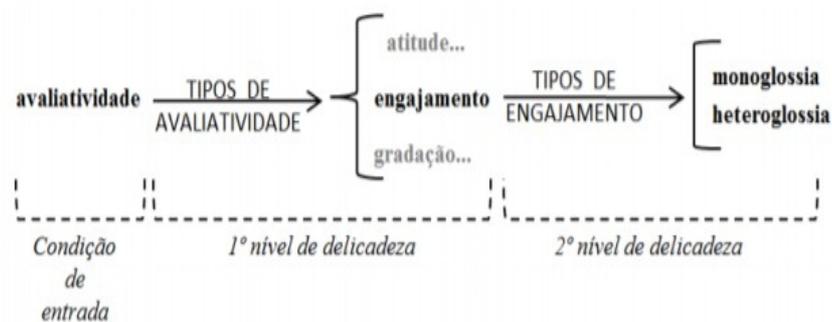
O adjetivo ‘vitais’ expressa, explicitamente, sentimento estético agradável. Então, a voz autoral avalia o valor social da Educação e do Meio Ambiente via ‘atitude’ - ‘apreciação’ - ‘positiva’ - ‘inscrita’.

Engajamento é a área de significados avaliativos concernentes à permissão que a voz autoral dá, ou não, para o diálogo com outras vozes avaliativas. O termo ‘engajamento’ possibilita a entrada no sistema de segundo nível de delicadeza TIPOS DE ENGAJAMENTO. Seus termos são: ‘monoglossia’ ou ‘heteroglossia’. Quando uma avaliação é atribuída à “... subjetividade única, autônoma e isolada da voz autoral ...” e não assume “... tensão ou contradição com qualquer posição ou posições alternativas”⁹ (WHITE, 2003, p. 263), o engajamento é monoglósico, o que ocorre em assertivas categóricas. Por outro lado, em havendo abertura para o diálogo, a avaliação por engajamento é heteroglósica, como em proposições negativas, nas quais a voz extratextual com posicionamento afirmativo está presente, em proposições adversativas, nas quais a voz autoral contraria a expectativa de voz extratextual, em proposições cujo posicionamento é baseado em posicionamento de voz extratextual, em proposições modalizadas, nas quais todas as vozes extratextuais com posicionamentos discordantes estão em diálogo, entre outras situações. A Figura 2 representa a subrede de engajamento:

⁸ Excerto retirado da matéria ‘Bolsonaro: pior presidente do mundo ameaça futuro do Brasil’ por Ricardo Kotscho, publicada no portal Brasil 247 em 3 de junho de 2019. Disponível em: https://www.brasil247.com/pt/colunistas/ricardokotscho/395463/Bolsonaro-pior-presidente-do-mundo-amea%C3%A7a-o-futuro-do-Brasil.htm?utm_source=notification-mobile&utm_medium=notification. Acesso em: 3 jun. 2019.

⁹ Na fonte: “... *the textual voice’s single, autonomous and isolated subjecthood ... tension with, or contradistinction to, any alternative position or positions*”.

Figura 2: Subrede de engajamento até o segundo nível de delicadeza



Fonte: Praxedes Filho e Arraes (2017, p. 390)

Ainda sobre o engajamento monoglóssico, Martin e White (2005) defendem que não é qualquer assertiva categórica que realiza esse tipo de avaliação. Para tal, a assertiva categórica deve conter proposição cujo posicionamento é “... construído como algo que não esteja mais no foco de debates, que não esteja disponível para discussão e que, então, possa ser tratado como ‘informação compartilhada’”¹⁰ (p. 101) ou pressuposta pelo interlocutor. Por outro lado, para os mesmos autores, uma assertiva categórica com proposição cujo posicionamento ainda não é ponto pacífico também pode realizar engajamento monoglóssico. É necessário, nesse caso, que a voz autoral apresente os argumentos a favor do posicionamento declarado, por considerar que o interlocutor “... talvez esteja indeciso e à procura de mais orientação ou que, mesmo já se posicionando na direção da voz autoral, ainda esteja interessado em argumentos adicionais”¹¹ (p. 102).

Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015) – levando em conta que textos instanciadores do registro ‘roteiro de AD’ não são argumentativos, mas descritivos –, defendem que assertivas categóricas neles construídas não têm como se enquadrar numa ou noutra situação. Logo, a princípio, decidiram que o engajamento monoglóssico não seria uma categoria analítica, dada a especificidade do registro. Contudo, os dados mostraram, durante a análise, que há assertivas categóricas passíveis de ocorrerem em roteiros de AD com potencial de serem entendidas como monoglóssicas. Restou evidenciado que um audiodescritor pode incluir na AD – sem modalizar ou assertivamente –, um aspecto “... em desacordo com o referido aspecto tal como

¹⁰ Na fonte: “... construed as something which is no longer at issue, which is not up for discussion and which accordingly can be treated as a ‘given’”.

¹¹ Na fonte: “... perhaps undecided and looking for further guidance, or who, while already leaning in the writer’s direction, is still interested in further argumentation”.

aparece ...” no produto (audio)visual ou “... por extrapolação da caracterização do referido aspecto ...” (p. 119) tal como representado no produto. Os pesquisadores denominaram esses tipos de engajamento monoglóssico de “desvio descritivo categórico” e “inferência descritiva categórica” (p. 119), respectivamente.

Os seguintes excertos de textos ilustram avaliações por engajamento:

Exemplo 3: “Elas usam vestido claro, na altura do joelho – roteiro de AD da pintura ‘Duas mulheres correndo na praia’ de Pablo Picasso – ‘engajamento’ - ‘monoglossia’ (desvio descritivo categórico – elas usam saia e blusa)” (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2015, p. 120)

Exemplo 4: “Sentado no batente de uma janela de uma casa de sapê um homem branco toca viola – roteiro de AD da pintura ‘O violeiro’ de José Ferraz de Almeida Júnior – ‘engajamento’ - ‘monoglossia’ (inferência descritiva categórica – o pintor representou a casa como sendo de pau-a-pique, mas não pintou seu telhado, o que impede saber tratar-se de uma casa de sapê)” (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2015, p. 120)

Exemplo 5: “**Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no Brasil no período [trimestre encerrado em abril de 2019] foi de 12,5%, representando uma alta em comparação aos 12% registrados no trimestre encerrado em janeiro**”¹².

Pela proposição sublinhada, a voz autoral expressa um posicionamento com base em informação obtida na fonte extratextual em negrito, endossando-a como confiável. Portanto, há avaliação por ‘engajamento’ - ‘heteroglossia’.

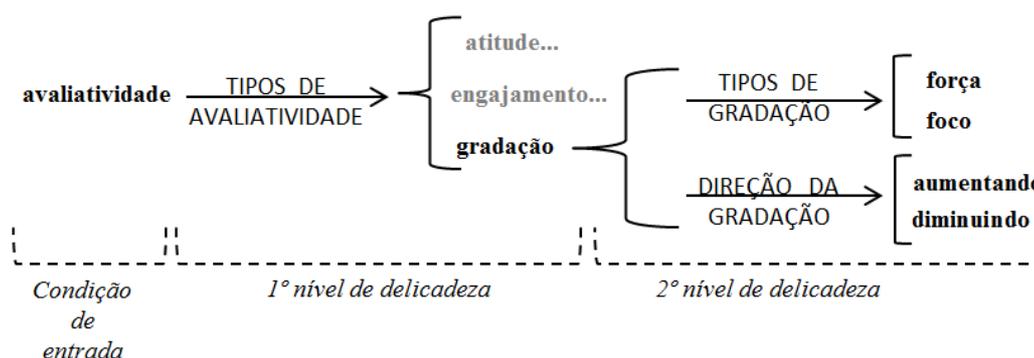
Gradação é a área de significados avaliativos relacionados ao ajuste, para mais ou para menos, das avaliações por atitude e engajamento. O termo ‘gradação’ leva ao sistema de segundo nível de delicadeza TIPOS DE GRADAÇÃO, com os termos ‘força’ ou ‘foco’. Se a escolha for por ‘força’, há ajuste, por um lado, da quantidade, volume ou extensão imprecisos de entidades ou, por outro, da intensidade de processos (grupos verbais) ou qualidades (grupos adjetivais e adverbiais). Sendo ‘foco’ a escolha, o ajuste se dá relativamente à localização de dada entidade dentro da categoria a qual pertence. Quanto mais no centro a voz autoral considera estar a

¹² Excerto retirado da matéria ‘IBGE: 13 milhões de desempregados, 28 milhões sem trabalho ou subempregados’, sem autoria declarada e publicada no portal Brasil 247 em 31 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/economia/395163/IBGE-13-milh%C3%B5es-de-desempregados-28-milh%C3%B5es-sem-trabalho-ou-subempregados.htm>. Acesso em: 4 jun. 2019.

entidade, mais próximo do protótipo da categoria a entidade é avaliada; quanto mais na periferia, mais distante do protótipo é a avaliação.

No segundo nível de delicadeza, há um outro sistema que é simultâneo a TIPOS DE GRADAÇÃO, qual seja: DIREÇÃO DA GRADAÇÃO. Nesse sistema, os termos são ‘aumentando’, escolhido quando o ajuste por ‘força’ ou ‘foco’ é para mais, ou ‘diminuindo’, escolhido se o ajuste é para menos. A Figura 3 mostra a subrede de gradação:

Figura 3: Subrede de gradação até o segundo nível de delicadeza



Fonte: Praxedes Filho e Arraes (2017, p. 392)

Os excertos de texto que seguem ilustram avaliações por gradação:

Exemplo 6: “É **muito provável** que mais gente vá para as ruas e que aumente o tom contra o governo’, avalia [o cientista político Daniel Cara]. ‘A perspectiva que se avizinha é muito ruim”¹³.

O intensificador ‘muito’ no trecho em negrito ajusta para mais a intensidade do significado do grupo adjetival ‘provável’, que modaliza a proposição expressa no primeiro período. Portanto, há avaliação por ‘gradação’ - ‘força’ - ‘aumentando’ do engajamento heteroglóssico realizado por ‘provável’. A segunda ocorrência de ‘muito’, no trecho sublinhado, marca o mesmo tipo de gradação, com a diferença de que, desta feita, o ajuste é da avaliação por ‘atitude’ - ‘afeto’ - ‘negativa’ - ‘inscrita’ realizada em ‘ruim’.

¹³ Excerto retirado da matéria ‘Com 5,8 bi ainda congelados, situação de universidades permanece crítica’ por Brasil de Fato, publicada no portal Brasil 247 em 24 de maio de 2019. Disponível em: [https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/394486/Com-R\\$-58-bi-ainda-congelados-situa%C3%A7%C3%A3o-de-universidades-permanece-cr%C3%ADtica.htm](https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/394486/Com-R$-58-bi-ainda-congelados-situa%C3%A7%C3%A3o-de-universidades-permanece-cr%C3%ADtica.htm). Acesso em: 4 jun. 2019.

Exemplo 7: “Nele [Projeto Arte como Missão], [Ariano Suassuna] presenteia o público com uma aula-espetáculo, em que conta uma série de histórias e transporta os espectadores para um **Brasil genuíno**, simples e intacto”¹⁴.

Ao mesmo tempo em que ‘simples e intacto’ avalia o Brasil por ‘atitude’ - ‘apreciação’ - ‘positiva’ - ‘inscrita’, ‘genuíno’ ajusta essa avaliação atitudinal para mais ao representar a entidade Brasil como prototípica: trata-se do Brasil verdadeiro e não de uma representação meramente aproximada ou distorcida do país. Há, então, avaliação por ‘gradação’ - ‘foco’ - ‘aumentando’ em ‘genuíno’.

3 Base da proposta: a pesquisa em TAVa via SA

Nossa proposta de avaliação de roteiros de AD emergiu a partir de uma das agendas de pesquisa assumidas pelo LEAD/LATAV nos últimos anos. A agenda à qual nos referimos diz respeito à pesquisa conduzida na interface entre os Estudos da Tradução, mais especificamente a modalidade AD da Tradução Audiovisual Acessível, e a Linguística Sistêmico-Funcional, mais precisamente o quadro teórico relativo ao SA. A agenda se encontra, no momento, em sua terceira etapa.

A primeira se ocupou da demonstração empírica de que a neutralidade é inatingível, pois impossível. Para além de Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015), cujo *corpus* foi formado de seis roteiros de AD de pinturas em português e outros seis em inglês, há também Silva e Praxedes Filho (2014), Almeida (2015) e Oliveira Junior e Praxedes Filho (2016). Os *corpora* dos três últimos estudos foram, respectivamente, dois roteiros de AD em francês de filmes de longa metragem, o roteiro de um curta-metragem cearense e os roteiros de dois curtas-metragens paulistas. Tanto o estudo que avaliou roteiros de pinturas quanto os estudos que avaliaram roteiros de filmes, independentemente da língua, demonstraram que todos são repletos de avaliações por atitude, engajamento e gradação, mesmo tendo sido produzidos sob a orientação de neutralidade.

¹⁴ Excerto retirado da matéria ‘Suassuna conta histórias sobre um Brasil esquecido’ por Marcelo Brandão, publicada no portal Brasil 247 em 6 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/cultura/107731/Suassuna-conta-hist%C3%B3rias-sobre-um-Brasil-esquecido.htm>. Acesso em: 4 jun. 2019.

Na segunda etapa, partimos do pressuposto de que não há neutralidade em textos que instanciam o registro ‘roteiro de AD’ (nem em textos instanciadores de seja qual for o registro)¹⁵. Portanto, o foco de investigação se deslocou para as características avaliativas de roteiros de AD da perspectiva da estilística tradutória de Munday (2008) e do que Martin e White (2005) chamam de assinatura avaliativa de uma dada voz autoral.

O objetivo da estilística tradutória é “... identificar características de estilo em textos traduzidos e do estilo de tradutores específicos”¹⁶ (MUNDAY, 2008, p. 6). A assinatura avaliativa, por seu turno, emerge do padrão de uso idiossincrático que dada voz autoral faz dos recursos avaliativos lexicogramaticais que realizam suas escolhas de significados avaliativos em textos que instanciam dado registro. Combinando esses conceitos, Praxedes Filho e Magalhães (2015) propuseram o uso de ‘estilo interpretativo’ em AD como termo hiperônimo, englobando os termos hipônimos ‘assinatura avaliativa’ do audiodescritor e ‘estilo avaliativo’ do roteiro de AD. Os estudos concernentes à segunda etapa são: Oliveira Junior (2016) – assinatura avaliativa do audiodescritor de curtas-metragens de temática LGBTQIA+ –, Farias Júnior (2016) – estilo avaliativo do roteiro de AD em português de um longa-metragem –, Lima, Claudino e Praxedes Filho (2018) – assinatura avaliativa da audiodescritora de roteiros de AD de monumentos urbanos –, Praxedes Filho, Santos e Farias Júnior (2017) – assinatura avaliativa dos audiodescritores de peça de teatro. Em decorrência do fato de que, metodologicamente, esses estudos abordaram os roteiros de AD como textos autônomos em relação aos textos (audio)visuais dos quais são tradução, constatamos que a contribuição dos achados para o avanço da teorização em AD não estava sendo efetiva o suficiente. Esse foi o gatilho para a passagem à terceira etapa.

Nela, à interface ET/TAVa/AD - LSF/SA, foi acrescentada alguma teoria específica do audiovisual a fim de que o roteiro de AD pudesse ser analisado como parte de um todo maior, que é o produto (audio)visual audiodescrito. Para a AD fílmica, enquanto Arraes (2017)

¹⁵ A generalização da inviabilidade de neutralidade ou ausência absoluta de avaliação em textos de quaisquer registros pode se apoiar no próprio quadro teórico do SA. Tanto é assim que Martin e White (2005, p. 94) atestam que “... assertivas categóricas ... são tão carregadas intersubjetivamente e, portanto, ‘posicionadas’ quanto os enunciados que contêm marcadores mais explícitos de opinião ou atitude”. Na fonte: “... categorical assertions ... are just as intersubjectively loaded and hence ‘stanced’ as utterances including more overt markers of point of view or attitude”.

¹⁶ Na fonte: “... identify features of style in translated texts and of the style of specific translators”.

recorreu à Poética do Audiovisual de Gomes (2004, *apud* ARRAES, 2017) por meio de modelo analítico de filmes tal como proposto por Mascarenhas (2012, *apud* ARRAES, 2017), Lima (em andamento) está fazendo uso da Narratologia Fílmica de Jiménez Hurtado (2007; 2010, *apud* LIMA, em andamento). Os elementos narratológicos sugeridos por Jiménez Hurtado (2007; 2010) foram adaptados para a encenação teatral de Pavis (2011, *apud*, ABUD, 2018) em Abud (2018), que estudou roteiro de AD de peça de teatro. Claudino (em andamento) está utilizando como *corpus* roteiros de AD de pinturas elaborados com base no modelo sistêmico-funcionalista de leitura de imagens artísticas em 2D e 3D de O'Toole (2011, *apud*, CLAUDINO, em andamento) com o propósito de investigar a preferência de PcDVs: se pelas versões originais dos roteiros, com nível de avaliação muito elevado, ou se por versões em que o máximo possível de avaliações foram retiradas.

Os resultados finais ou parciais dessas pesquisas evidenciaram a eficácia da interface ET/TAVa/AD - SA/LSF e nos fizeram pensar que o aparato teórico-metodológico adotado poderia viabilizar a avaliação de roteiros de AD para fins didático-pedagógicos. A viabilidade é demonstrada na próxima seção.

4 Aplicação piloto da proposta

Nesta seção, são abordados, do ponto de vista de sua avaliação, os roteiros produzidos para o filme 'A Entrevista' (2012), a peça de teatro 'Miralu e a Luneta Encantada' (2016) e o quadro do pintor holandês Pieter Bruegel intitulado 'Caçadores na Neve' (1565). A análise avaliativa dos roteiros foi conduzida segundo a proposta aqui descrita, envolvendo os estudos em audiodescrição (TAVa) e o SA (LSF). Consideramos a aplicação da proposta relatada na sequência como piloto em vista de os audiodescritores dos três produtos serem pesquisadores do LEAD/LATAV.

O filme 'A Entrevista' (2012)¹⁷, baseado no conto homônimo de Rubem Fonseca, foi produzido por alunos do Curso de Letras da UECE na disciplina 'Tradução Intersemiótica'. A trama mostra uma moça que recebe um traficante em seu quarto. Durante a visita, ele a questiona sobre sua vida. Ao final, é revelado que o rapaz já fizera parte da vida da moça. Os alunos tiveram aulas

¹⁷ Direção e produção de Sara Mabel Benvenuto, com 7 minutos e meio de duração.

de cinema e foram responsáveis por todas as etapas de preparação do filme. O roteiro de AD e a narração/locução foram elaborados por integrantes do LEAD/LATAV.

‘A Entrevista’ foi um dos filmes do *corpus* do projeto LOAD¹⁸ (2012-2015), cujo objetivo foi propor parâmetros sistemáticos para orientar audiodescritores em formação na realização da locução na audiodescrição. O roteiro de AD foi avaliado via SA tendo em vista a identificação das ocorrências dos posicionamentos avaliativos do audiodescritor suscitados pelo produto audiodescrito. Por seu turno, os posicionamentos avaliativos identificados foram usados como um dos critérios que nortearam as escolhas de modulação de voz na perspectiva de contribuir para a construção de sentido no momento da locução.

O roteiro é composto por 40 inserções de AD, nas quais há 38 ocorrências de posicionamento avaliativo. Delas, 17 foram classificadas como ‘atitude’, 13, ‘engajamento’, e 8, ‘gradação’. As ocorrências de ‘atitude’ são, na sua maioria, do tipo ‘afeto’ (10), o que aponta para uma tendência de avaliação das emoções dos personagens. Um bom exemplo é a inserção em que é descrita a cena inicial do filme, cuja intenção foi recriar o clima de suspense no qual a personagem principal é apresentada:

Exemplo 8: Pensativa e a fumar lentamente, uma mulher espera sentada em um quarto iluminado apenas por um abajur **laranja**.

O audiodescritor, via escolha do adjetivo ‘pensativa’, posicionou-se implicitamente quanto ao sentimento emotivo da moça. O adjetivo pode evocar, neste caso, a emoção negativa de apreensão relacionada à expectativa da chegada do traficante.

No que diz respeito às ocorrências de ‘juízo’, são cinco. Nas inserções onde estão, é em relação ao comportamento dos personagens que o audiodescritor se posicionou, como podemos ver nos seguintes exemplos:

Exemplo 9: Malandro, ele a olha. Ela traga.

Exemplo 10: Friamente, ela solta a fumaça do cigarro.

¹⁸ ‘A locução na audiodescrição para pessoas com deficiência visual: uma proposta para a formação de audiodescritores’ (2012-2015). Edital Universal 14/2012.

Por meio da escolha do adjetivo ‘malandro’, o audiodescritor pode fazer evocar, no espectador, um posicionamento negativo relativo a como o traficante se comporta frente à moça: um comportamento guiado pela malandrice. Por outro lado, é de modo inscrito ou explícito que a escolha do advérbio ‘friamente’ denota posicionamento negativo relativamente ao comportamento dela frente a ele.

No que concerne aos posicionamentos de ‘apreciação’, há somente duas ocorrências. Como exemplo, trazemos a inserção abaixo:

Exemplo 11: Surpreso, ele reconhece os **lábios vermelhos**, que sorriem com frieza.

A inserção descreve a cena em que o traficante finalmente reconhece a moça, supostamente uma prostituta, que ele havia maltratado e havia articulado aquele encontro com o intuito de vingar-se dele. Não há dúvida de que os audiodescritores, ao dizerem que a moça usa batom vermelho nos lábios, descrevem um fato ficcional. Contudo, poderiam não ter informado a cor dos lábios: foi uma escolha fazê-lo. Portanto, o adjetivo ‘vermelhos’ inscreve um posicionamento negativo sobre a aparência dos lábios, pois é possível que a cineasta/diretora tenha optado por batom na cor vermelha a fim de denotar sentimento de vingança da parte da moça em um filme de estética *noir*. Note-se também que o adjetivo ‘laranja’ na inserção apresentada como exemplo 8 explicita uma avaliação da aparência do abajur que não o caracteriza de modo agradável ou desagradável, mas de modo ambíguo.

Quanto ao ‘engajamento’, quase todas as ocorrências são monoglóssicas (12), havendo apenas uma ocorrência de ‘heteroglossia’. A inserção no exemplo 8 ilustra também ambos os tipos de ‘engajamento’. A monoglossia diz respeito ao desvio descritivo categórico em ‘abajur laranja’, pois nossa percepção de analistas é de que o abajur, na verdade, não é monocromático, mas tricolor. A heteroglossia está no advérbio ‘apenas’. Ao dizer que a fonte da iluminação do quarto é **apenas** um abajur cuja luz não é nem mesmo branca, a voz autoral dos audiodescritores contraria a expectativa das vozes extratextuais das PcDVs, potenciais espectadoras.

Finalmente, as 8 ocorrências de gradação são todas do tipo ‘força’. As inserções nos exemplos que seguem ilustram esse tipo de avaliação:

Exemplo 12: Ele joga a **trouxinha** no criado-mudo ao lado dela.

Exemplo 13: Ela deposita o cigarro no cinzeiro e abre **bruscamente** a gaveta.

No exemplo 12, o sufixo ‘inha’ avalia a trouxa como sendo pequena. O adjetivo ‘pequena’, por seu turno, avalia imprecisamente, diminuindo, o volume da entidade por ele modificada. Em 13, o advérbio ‘bruscamente’ intensifica imprecisamente, aumentando, a ação do processo/verbo ‘abrir’.

O roteiro de AD de ‘A Entrevista’ foi selecionado para a locução porque o filme tem uma carga dramática muito forte a ser transmitida às PcDVs. Como vimos, o roteiro traduziu essa carga dramática por meio de posicionamentos majoritariamente atitudinais. O tipo de sentimento avaliado – se emotivo, ético ou estético –, a polaridade da avaliação – se positiva, negativa ou ambígua –, e tipo de realização – se inscrita ou evocada –, contribuiriam para determinar a variação de modulação da voz, com o propósito de que a locução reconstruísse a mesma carga dramática.

A peça infantil ‘Miralu e a Luneta Encantada’ (2016) foi escrita e dirigida pelo dramaturgo Fernando Lira e encenada pelo grupo Bandeira das Artes. O grupo teatral conta com a presença de dois audiodescritores e pesquisadores do LEAD/LATAV, os quais elaboraram o roteiro de AD. O enredo revolve em torno da

história da menina com deficiência visual chamada Miralu. A menina mora com os tios, Carola e Lucrécio, e o primo, Papito. Todos a tratam aparentemente bem, porém Miralu tem uma insatisfação que se manifesta no seu maior desejo, que é o de enxergar. Então, aparecem em sua vida o Mestre Magolino e seu ajudante Lunático, que lhe dão de presente uma luneta encantada com o poder de conferir visão plena. O presente, no entanto, tem como inconveniente, caso seja usado por um tempo prolongado, fazê-la ver a maldade presente nas pessoas. Ao usar a luneta, Miralu reflete sobre sua condição supostamente limitada e descobre que já enxergava, pois já tinha capacidade plena de entendimento da realidade. (ABUD, 2018, p. 58)

O roteiro de AD constitui-se de 80 inserções com 173 ocorrências avaliativas, assim distribuídas: 143 ‘atitude’, 7 ‘engajamento’ e 23 ‘gradação’. As ocorrências de ‘atitude’ apresentam uma distribuição menos desigual do que no roteiro de AD do filme, sendo 57 ‘afeto’, 33 ‘julgamento’ e 53 ‘apreciação’. Esse resultado mostra que, diferentemente da AD de ‘A Entrevista’, as avaliações se deslocam de um foco quase exclusivo nas emoções dos personagens para contemplar também, muito mais frequentemente em comparação ao roteiro do filme, seus comportamentos e, especialmente, as aparências das coisas¹⁹. Abud (2018, p. 74) explica que

¹⁹ Vale notar que as 53 ocorrências de ‘apreciação’ no roteiro de AD da peça se contrapõem a somente duas ocorrências na AD do filme.

... por ser uma peça infantil, buscou-se na AD fornecer abundantes informações nesse campo emocional das personagens ('afeto'). Também houve preocupação em sublinhar a linguagem teatral, com descrições de cenário, iluminação e figurino ('apreciação'). Por último, teve-se o cuidado de tecer um perfil psicológico das personagens e de suas transformações, essenciais para o desenrolar da narrativa ('julgamento').

O Quadro 1 traz algumas inserções que exemplificam os posicionamentos atitudinais no roteiro de AD de 'Miralu e a Luneta Encantada'.

Quadro 1: Tipos de atitude

Tipos de atitude	Exemplos
Afeto	<p><u>Exemplo 14</u>: Eles [Mestre Magolino, Lunático e Miralu] dançam alegremente. (avaliação positiva de sentimento – 'atitude' –, emotivo – 'afeto' –, dos personagens explicitada no advérbio 'alegremente')</p> <p><u>Exemplo 15</u>: Ela [Miralu] fica feliz e ansiosa para olhar para a luneta. (avaliação positiva de sentimento – 'atitude' –, emotivo – 'afeto' –, de Miralu explicitada no grupo adjetival 'feliz e ansiosa')</p>
Julgamento	<p><u>Exemplo 16</u>: Ele [Papito] finge entregar Neco [boneco de Miralu] a Miralu ... (avaliação negativa de sentimento – 'atitude' –, ético – 'julgamento' –, relativo a comportamento inadequado do primo explicitado no grupo verbal 'fingir entregar')</p> <p><u>Exemplo 17</u>: ... a sombra de Papito imitando monstros é projetada na parede. (avaliação negativa de sentimento – 'atitude' –, ético – 'julgamento' –, relativo novamente a comportamento inadequado de Papito, desta vez explicitado em 'imitando monstros')</p>
Apreciação	<p><u>Exemplo 18</u>: Luzes vermelhas. Tia Carola monta na vassoura. (avaliação de sentimento – 'atitude' –, estético – 'apreciação' –, relativa à aparência nem agradável nem desagradável – 'ambígua' –, das luzes e explicitada no adjetivo 'vermelhas')</p> <p><u>Exemplo 19</u>: Luzes brancas. Tia Carola volta ao normal. (avaliação de sentimento – 'atitude' –, estético – 'apreciação' –, relativa à aparência nem agradável nem desagradável – 'ambígua' –, das luzes e explicitada no adjetivo 'brancas')²⁰</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, com exemplos de Abud (2018)

²⁰ Em ambos os exemplos, a presença de avaliatividade nos adjetivos 'vermelhas' e 'brancas' decorre da escolha feita pelos audiodescritores de informar a cor das luzes; poderiam não tê-lo feito. É importante esclarecer que, por um lado, as cores branca, verde, azul e colorida denotam o bem na montagem da peça; por outro lado, a cor vermelha denota o mal. Quando Miralu usa a luneta, ela vê a tia Carola como ela é de fato. Ao afastar a luneta dos olhos, a sobrinha volta a ver a tia como ela aparenta ser.

Ao contrário da AD de 'A Entrevista', na qual todas as ocorrências de 'engajamento' foram monoglóssicas à exceção de uma, na AD da peça, todas as 7 ocorrências são heteroglóssicas, o que sugere que os audiodescriptores permitem o estabelecimento de diálogo entre sua voz autoral e as vozes extratextuais do público de PcDVs em potencial. O exemplo 20 mostra uma das ocorrências de engajamento heteroglóssico:

Exemplo 20: Miralu tenta retirar a luneta do olho, **mas** não consegue.

A voz autoral descreve a cena traduzida por essa inserção, afirmando que "Miralu tenta retirar a luneta do olho", o que possivelmente cria, nos espectadores em potencial, a expectativa de que a luneta seria, de fato, afastada do olho. Contudo, a expectativa das vozes extratextuais, as das PcDVs espectadoras, é contrariada (ARAÚJO; ABUD; PRAXEDES FILHO, 2018).

Da mesma forma que no roteiro de AD de 'A Entrevista', não há ocorrências de 'gradação' - 'foco' no roteiro de 'Miralu e a Luneta Encantada'. Por conseguinte, todas as 23 ocorrências de 'gradação' são do tipo 'força'. As inserções nos exemplos 21 e 22 contêm ilustrações:

Exemplo 21: As luzes acendem **suavemente**.

Exemplo 22: O outro usa calça e **blusão** lilás ...

Como dizem Araújo, Abud e Praxedes Filho (2018), em 21, o processo/verbo 'acender' é avaliado imprecisamente em sua intensidade, para menos ou diminuindo, pelo advérbio 'suavemente'. Em 22, o sufixo 'ão' – em oposição a 'inha', que denota o sentido de pequeno(a) –, denota o sentido oposto – de grande –, o qual é um adjetivo que, no lugar de 'ão', estaria modificando a entidade expressa no substantivo 'blusa', a qual, por seu turno, tem seu volume avaliado imprecisamente para mais ou aumentando.

Como demonstrado, a diferença entre a AD do filme e a da peça se concentra na quantidade proporcionalmente maior de 'atitude' - 'apreciação'. Essa concentração pode decorrer do fato de que os audiodescriptores de 'Miralu e a Luneta Encantada' terem sentido a necessidade de detalhar, ao máximo, a estética da linguagem teatral dos pontos de vista dos cenários, figurinos e da iluminação, com base em sua própria interpretação, possivelmente para facilitar, aos espectadores que são crianças PcDVs, o acompanhamento das escolhas do diretor para a montagem da peça a fim de propiciar uma boa recepção. Por exemplo, as cores da iluminação se

repetem para sinalizar a mudança de comportamento dos personagens a depender de Miralu os estar vendo por meio da luneta ou não, o que foi reconstruído pelos audiodescritores em seu roteiro, a partir de sua interpretação. Ao contrário do que pensam vários profissionais da audiodescrição, a interpretação é parte importante nas inferências a serem feitas pelas PcDVs.

A pintura 'Caçadores na Neve' é parte de uma sucessão de quadros produzidos, sob encomenda, pelo pintor holandês Pieter Bruegel em 1565. A representação detalhista do cotidiano e da cultura popular é uma das principais características das obras de Bruegel e esse é um aspecto marcante em 'Caçadores na Neve', que é um painel de 1,17m x 1,62m. A pintura retrata uma paisagem de inverno rigoroso, onde as pessoas executam atividades típicas dessa estação em várias cenas que constituem uma narrativa imagética cujo resultado é uma paisagem com traços bastante verossímeis.

Após uma análise prévia de duas pinturas com base tanto no modelo semiótico o'tooleano para fundamentar a leitura de obras de arte bi e tridimensionais quanto nas recomendações de De Coster e Mülleis (2007, *apud* NUNES, 2016) e Holland (2009, *apud* NUNES, 2016) para a AD de pinturas, Nunes (2016), no âmbito do LEAD/LATAV, elaborou roteiros de AD de dois quadros de Bruegel: 'Caçadores na Neve' e 'Os Ceifadores'. Segundo a pesquisadora, a escolha por essas pinturas se justifica pela grande proporção dos quadros e por representarem situações comuns para aqueles que estão retratados na obra.

O roteiro de AD de 'Caçadores na Neve' foi produzido em consonância com os resultados das pesquisas que demonstraram empiricamente a inexistência de neutralidade em roteiros de AD citados neste artigo. Portanto, a pesquisadora/audiodescritora não se ateu às recomendações dos documentos reguladores de AD, até mesmo pela impossibilidade de seguir os direcionamentos voltados para a total isenção de posicionamentos. Dessa maneira, o roteiro apresenta um alto teor avaliativo, demonstrado através de uma análise, como nos casos do filme e da peça, por intermédio do SA até o seu segundo nível de delicadeza.

O roteiro contém 90 ocorrências avaliativas divididas em 54 ocorrências de 'atitude', 13, de 'engajamento', e 23, de 'gradação'. As avaliações atitudinais se distribuem entre 27 ocorrências de 'afeto', 1, de 'julgamento', e 26, de 'apreciação'. Logo, o 'afeto' e a 'apreciação' são predominantes em todo o roteiro e demonstram a tendência da audiodescritora em fazer escolhas lexicogramaticais que realizassem avaliações de sentimentos emotivos e estéticos em relação aos elementos representados. Os exemplos a seguir ilustram esses achados:

Exemplo 23: Os cães, **cabisbaixos**, também **denotam cansaço na forma de se locomover**.

Exemplo 24: ...patinadores ... deslizam sobre o gelo em **atitudes de descontração**.

Essas inserções trazem avaliações atitudinais de ‘afeto’. Elas tratam, respectivamente, dos sentimentos dos cães e patinadores, personagens importantes na narrativa imagética. No exemplo 23, a audiodescritora avalia negativa e explicitamente o sentimento de desânimo dos cães pelo cansaço extremo decorrente de caça em neve espessa. Com relação ao exemplo 24, a avaliação igualmente explícita se dirige ao sentimento de conotação positiva dos patinadores, cujo ato de patinar foi interpretado pela audiodescritora como realizado em espírito de descontração. A seguir, apresentamos exemplos de avaliação por ‘apreciação’:

Exemplo 25: ... a **brancura da neve** recobre quase toda a superfície da tela.

Exemplo 26: Eles [os caçadores] se destacam no cenário pelo tamanho e pelas suas vestimentas escuras, **quase da cor dos troncos das árvores**.

As avaliações contidas nas inserções acima referem-se, explicitamente, a aspectos estéticos positivos de elementos da pintura. Quanto ao exemplo 25, não é que Bruegel tenha simplesmente retratado uma paisagem de inverno; ele o fez com um apelo marcante à cor branca. Nunes (2016), a audiodescritora, diz que optou por traduzir / recriar a beleza da pintura, advinda também da presença exacerbada dessa cor, por meio da escolha do uso repetitivo das palavras ‘brancura’ (“brancura da neve”), ‘branca’ (“branca e fria estrada”) e ‘branco’ (“o branco vale”). Portanto, é razoável inferir que ela – ao lançar mão da obviedade da brancura da neve, de uma estrada e de um vale recobertos de neve –, o fez avaliando seu sentimento estético em relação a esses elementos. No exemplo 26, ela interpretou a cor das vestimentas dos caçadores como próxima da cor dos troncos das árvores.

A única ocorrência de ‘atitude’ - ‘julgamento’ está na inserção aqui mostrada como exemplo 27:

Exemplo 27: Outras pessoas [em relação às pessoas que patinam] **simplesmente sentam à margem dos lagos e observam**.

Nesse caso, a audiodescritora avaliou seu sentimento ético relativamente ao comportamento das outras pessoas de forma negativa, tendo em vista que, ao invés de se

juntarem ao grupo que estava se divertindo, eles preferiram apenas observar o momento de descontração. A inferência do tom interpretativo da audiodescritora vem da escolha de ter acrescentado, à descrição, o advérbio ‘simplesmente’, que pode gerar, nos espectadores, a ideia de contraexpectativa: se algumas pessoas patinam para se descontraírem, as demais deveriam estar fazendo o mesmo, mas, passivamente, **simplesmente observam!** Pelo fato de nenhuma das palavras ser explicitamente avaliativa, a realização é do tipo ‘evocada’.

Quanto à subrede de ‘engajamento’, as 13 ocorrências dividem-se entre 2 por ‘monoglossia’ e 11 por ‘heteroglossia’. Os exemplos 28 e 29 ilustram uma ocorrência de cada:

Exemplo 28: Galhos ressecados e desfolhados, **salpicados de neve**, que alcançam toda a altura do quadro e nos quais pousam alguns pássaros.

Exemplo 29: Os caçadores estão de costas para o observador e **parecem caminhar em direção ao vilarejo**, bem de frente às montanhas do outro lado do vale.

No que tange ao exemplo 28, ilustrativo de engajamento monoglóssico, ao se observar os elementos espaciais da pintura e seus detalhes, conclui-se que a parte superior dos galhos das árvores estão totalmente recobertos de neve e não apenas salpicados dela. Por conseguinte, a audiodescritora descreveu um aspecto da pintura, desviando-se categoricamente da representação nela contida: sem modalizar, disse algo em discordância com a representação feita pelo pintor, tendo sido, assim, interpretativa. Na inserção no exemplo 29, a audiodescritora é heteroglóssica, pois permite que vozes extratextuais possam contradizer sua proposição, o que é realizado pelo verbo modal ‘parecem’. Não tivesse escolhido incluir o modalizador, teria sido monoglóssica por inferência categórica.

Das 23 ocorrências avaliativas no escopo da subrede de ‘gradação’, 20 são por ‘força’ e 3 por ‘foco’. Os exemplos seguintes demonstram esses achados:

Exemplo 30: Esse voo do pássaro, quase na altura das montanhas, dá um tom de profundidade ao vale, nos faz perceber o contraste entre as **altas montanhas e o longo vale entrecortado pelos riachos e lagoas**.

Exemplo 31: ... céu de **tom cinza esverdeado**, às vezes quase alvacento, cor semelhante à dos lagos e das águas do ribeirão.

No exemplo 30, o grau da avaliação atitudinal por ‘apreciação’ das montanhas e do lago é ajustado. A audiodescritora descreve a altura das montanhas e a extensão do vale sem medidas

precisas, configurando-se, assim, em instâncias de ‘força’. A direção do ajuste é ‘aumentando’, haja vista o contraponto com os adjetivos antônimos dos utilizados na descrição: ‘baixo’ e ‘curto’. Na inserção do exemplo 31, o foco da característica que avalia atitudinalmente o céu por ‘apreciação’ – “tom cinza” –, é ajustado por distanciamento do protótipo da categoria ‘cor cinza’: não se trata de cinza genuíno, mas um cinza com traços de verde.

As ADs dos três produtos culturais contêm mais avaliações por ‘atitude’ que avaliações por ‘engajamento’ ou ‘gradação’. No que diz respeito à ‘atitude’, as avaliações de emoções (‘afeto’) ranquearam em primeiro lugar, o que deve decorrer do fato de que é esperado que produtos (audio)visuais artísticos suscitem emoções, as quais tendem a ser avaliadas por espectadores em geral, sejam audiodescritores ou não. Contudo, é a AD do filme que, proporcionalmente, tem mais ocorrências de ‘atitude’ - ‘afeto’: 59% contra 40% na AD da peça e 50% na AD da pintura. Certamente, a motivação deva ter sido a pesada carga dramática do filme.

Em se tratando das avaliações de sentimentos éticos (‘julgamento’) e estéticos (‘apreciação’), estão mais presentes nas ADs de pares diferentes dos produtos: mais ‘julgamento’ nas ADs do filme e da peça e mais ‘apreciação’ nas ADs da peça e da pintura. Parece que os enredos em torno da vingança da possível prostituta direcionada ao traficante e em torno de personagens do bem contra personagens do mal tendo em vista o ensinamento de uma lição podem ter suscitado avaliações de comportamentos nos audiodescritores do filme e da peça, respectivamente. Enquanto os audiodescritores da peça sentiram a necessidade de realçar aspectos da montagem, avaliando-os esteticamente possivelmente com o fim de simplificar a reconstrução, por crianças, das características de cenários, personagens e figurinos, a audiodescritora da pintura, por seu turno, priorizou o realce dos aspectos da narrativa imagética referentes à representação contundente da cena invernal por meio de avaliações estéticas, provavelmente para facilitar a reconstrução, por PcDVs, da beleza do inverno tal como construída por Bruegel.

Para a formação de audiodescritores, uma implicação importante da aplicação, da perspectiva dos posicionamentos atitudinais, desta proposta de avaliação de roteiros de AD é contribuir com a indicação de quais aspectos devem ser levados em conta em suas escolhas tradutórias do visual e como abordá-los: a carga dramática de obra ficcional audiovisual via ‘afeto’, como no filme; o comportamento de personagens bons x maus via ‘julgamento’, como

no filme e na peça; características estéticas via 'apreciação' para facilitar a compreensão da composição de dada obra por audiência específica, como na peça, bem como para facilitar a reconstrução do nível de beleza da obra, como na pintura.

Do ponto de vista da abertura ou não, pela voz autoral do audiodescritor, a vozes extratextuais ('engajamento'), na AD da pintura, igualmente à AD da peça, os posicionamentos heteroglóssicos são maioria (86% contra 100%, respectivamente). Por outro lado, são os posicionamentos monoglóssicos que são maioria (92%) na AD do filme, o que indica que os audiodescritores do filme, em frequência elevada, se desviaram dos conteúdos das imagens ou fizeram inferências a partir deles, sem nenhuma indicação de que suas interpretações são apenas uma entre outras alternativas. O mesmo não se deu com os audiodescritores da peça e da pintura.

Uma implicação imediata da aplicação da proposta, da perspectiva dos posicionamentos por 'engajamento', é que audiodescritores em formação devem ser alertados sobre o seguinte: devem fazer um cotejo rigoroso entre roteiro e imagens descritas para a detecção de desvios e sua correção; sempre que tiverem dúvida sobre algum aspecto de dada imagem ou desejarem extrapolar o que nelas é visto, não devem apresentar dúvidas e extrapolações sem modalizá-las, com o objetivo de as PcDVs não as tomarem como certezas. Então, para que elas não criem uma imagem distorcida do produto (audio)visual alvo da AD, é aconselhável que transformem suas monoglossias em heteroglossias.

Relativamente a ajustes de entidades, processos e qualidades, os números de ocorrências dos posicionamentos graduacionais são maiores, em patamares equivalentes, nas ADs do filme e da pintura (21% x 25%). A AD da peça tem apenas 13% de 'gradação'. São resultados que parecem se justificar pelo fato de ter sido necessário, por um lado, intensificar as emoções na reconstrução da carga dramática do filme e, por outro, indicar a grandeza de elementos em primeiro plano num quadro grande e a pequenez de outros em segundo plano. Nos dois casos, são aspectos que precisam ser enfatizados. Portanto, a audiodescritores em formação, pode ser dito que usem 'gradação' sempre que houver a necessidade de ênfase na intensidade imprecisa de processos e qualidades ou na quantificação imprecisa de entidades.

5 Considerações finais

As questões concernentes à neutralidade/objetividade x interpretação/subjetividade em AD tornaram-se tema de discussão originárias no âmbito acadêmico – mais especificamente na UECE –, e, posteriormente, no âmbito profissional. A justificativa para tal discussão tem a ver com o fato de que nunca houve, quanto a essa modalidade tradutória, uma teoria específica que pudesse atestar a impossibilidade de ausência de posicionamentos ou existência de impessoalidade. Contudo, os pesquisadores do LEAD/LATAV entendemos que os posicionamentos interpretativos e, portanto, a subjetividade de um produtor textual/tradutor sempre estão impressos em seus textos porque as próprias escolhas por utilizar determinadas palavras e estruturas gramaticais em traduções já são, por si só, um ato interpretativo, pois, da perspectiva da LSF, essas escolhas são feitas em detrimento de outras em potencial que poderiam ter sido feitas. Esse entendimento tinha que ultrapassar as fronteiras da UECE; então, lançamos mão do SA/LSF para iniciarmos a discussão no ambiente de uma agenda de pesquisa, que ora está em sua terceira fase.

Os resultados das pesquisas conduzidas nas três fases têm emancipado os audiodescritores do longo tempo demandado para que façam escolhas lexicogramaticais em seus roteiros, na tentativa de atingir o ideal inalcançável do parâmetro de neutralidade: a incongruência dos postulados advindos dos documentos reguladores fora e dentro do Brasil restou comprovada empiricamente. Logo, a comprovação da invalidade do parâmetro tem trazido maior autonomia e independência para quem faz AD e isso tem refletido na qualidade do trabalho.

Foi a constatação da eficácia da interface ET/TAVa/AD - SA/LSF nessas pesquisas que nos permitiu intuir que o aparato teórico-metodológico do SA, nelas adotado, poderia ser usado também para avaliar roteiros de AD com o propósito de informar a formação de audiodescritores. Por conseguinte, a proposta que aqui apresentamos é um dos importantes frutos da agenda de pesquisa do LEAD/LATAV em torno da interface.

O propósito do artigo, no entanto, foi relatar os resultados de aplicação piloto proposta por meio dos achados decorrentes das análises dos roteiros de AD de ‘A Entrevista’, ‘Miralu e a Luneta Encantada’ e ‘Os Caçadores na Neve’. Pensamos que o objetivo foi satisfatoriamente alcançado, pois já é possível apontar que a proposta pode, de fato, contribuir na formação de audiodescritores, indicando-lhes que tipo de avaliação devem enfatizar a depender das escolhas dos aspectos do texto visual a serem priorizados na descrição. Por exemplo, se o que deve ser priorizado é: a carga

dramática de um filme, peça, ópera, espetáculo de dança, avaliação por 'atitude' - 'afeto'; o confronto entre o bem e o mal em personagens, avaliação por 'atitude' - 'julgamento'; características estéticas visando tornar mais facilmente compreensível a composição da montagem nas artes cênicas ou o quão belo é dado elemento numa pintura ou escultura, avaliação por 'atitude' - 'apreciação'; a ênfase na intensidade imprecisa de sentimentos, ações ou quantificação imprecisa de coisas, avaliação por 'gradação'. A contribuição advém também do fato de que a proposta mostra a necessidade de os treinandos serem alertados a: fazerem cotejo entre o que escrevem em seus roteiros e respectivas imagens para evitarem 'engajamento' - 'monoglossia' por desvio descritivo categórico; se escolhem incluir suas dúvidas sobre a imagem ou fazer inferências sobre elas, que o façam via 'engajamento' - 'heteroglossia', não permitindo, assim, que inferências descritivas categóricas cheguem às PcDVs.

Não temos dúvida de que a proposta pode ser igualmente relevante para o aperfeiçoamento de audiodescritores profissionais, especialmente aqueles cuja formação se deu quando o parâmetro de neutralidade ainda era regra indiscutível em AD. Além do mais, como já sinalizamos, a proposta tem repercussão obrigatória na narração/locução dos roteiros, no sentido de contribuir na decisão de como a voz deve ser modulada na expressão de sentimentos, incertezas, ênfases. Afinal, é o narrador/locutor que dá vida ao texto e sua interpretação vocal interfere diretamente no interesse das PcDVs e, portanto, no sucesso desta atividade tradutória.

Referências

ALMEIDA, J. M. B. **O roteiro de audiodescrição do filme de curta-metragem 'Águas de Romanza' é neutro?** uma pergunta para o Sistema de Avaliatividade. 2015. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ABUD, J. V. T. **Análise do roteiro de audiodescrição da peça 'Miralu e a Luneta Encantada':** um estudo descritivo via sistema de avaliatividade. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, V. L. S.; ABUD, J. T.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. Análise do roteiro de Audiodescrição da peça Miralu e a Luneta Encantada via sistema de avaliatividade. *In*: MAYER, F.A; PINTO, J. **Perspectivas contemporâneas em Audiodescrição**. Curitiba: CRV, 2018, 115-132.

ARRAES, D. A. **A (falta de) reconstrução de programas de efeitos em roteiros de audiodescrição de filme via posicionamentos avaliativos do audiodescritor:** um estudo de caso. 140f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BENECKE, B. Audio-Description. **Meta: Translators' Journal**, v. 49, n. 1, 2004, p. 78-80.

CHARTE de qualité de l'audiodescription, 2008. Disponível em: <https://www.sdicine.fr/wp-content/uploads/2015/05/Charte-de-laudio-description-1008.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CLAUDINO, K. A. **Roteiros de audiodescrição de pinturas**: a preferência de pessoas com deficiência visual por descrições mais ou menos avaliativas. Em andamento. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, em andamento.

FARIAS JÚNIOR, L. **Roteiro de AD em português do filme 'Ensaio sobre a cegueira'**: um estudo descritivo sobre o estilo avaliativo do texto. 2016. 255f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Introduction do Functional Grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

HYKS, V. AD and Translation: two related but different kills. **Translating Today Magazine**. v. 4, 2005, p. 06-08.

LIMA, A. K. F. **Características avaliativas na AD de SAMANTHA!**: um estudo de caso sobre um seriado de comédia. Em andamento. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, em andamento.

LIMA, A. K. F.; CLAUDINO, K. A.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. Audiodescrição de monumentos de Fortaleza: um estudo sobre as características avaliativas. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 20, 2018, p. 45-63.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MUNDAY, J. **Style and ideology in translation**: Latin American writing in English. Londres e Nova York: Routledge, 2008.

NUNES, M. S. **Uma proposta de audiodescrição de pinturas de Bruegel sob a perspectiva dos estudos da tradução e da semiótica social multimodal**. 2016. 306f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, J. **Desmistificando a neutralidade em AD via sistema de avaliatividade**: um estudo exploratório-descritivo sobre a assinatura do audiodescritor de curtas de temática LGBT. 2016. 205f. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, J.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. A (não)neutralidade em roteiros de audiodescrição-AD de filmes de curta-metragem via sistema de avaliatividade. *In*: CARPES, D. S. (Org.). **Audiodescrição**: práticas e reflexões. Santa Cruz do Sul-RS: Catarse, 2016, p. 22-36.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. ; ARRAES, D. A. Avaliar ou não avaliar, eis a questão: o estado da arte nas pesquisas sobre avaliatividade em audiodescrição. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 2, 2017, p. 379-415.

PRAXEDES FILHO, P. H. L.; MAGALHÃES, C. M. A neutralidade em audiodescrições de pintura: resultados preliminares de uma descrição via teoria da avaliatividade. *In*: ARAÚJO, V. L. S; ADERALDO, M. F. (Org.). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013, p. 73-88.

PRAXEDES FILHO, P. H. L.; MAGALHÃES, C. M. audiodescrições de pinturas são neutras? Descrição de um pequeno *corpus* em português via teoria da avaliatividade. *In*: PONTES, V. O; CUNHA, R. B; CARVALHO, E. P.; TAVARES, M. G. G. (Org.). **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 99-130.

PRAXEDES FILHO, P. H. L.; SANTOS, S. A.; FARIAS JÚNIOR, L. R. Tendência de assinatura avaliativa: um estudo de caso exploratório em roteiro de audiodescrição de peça de teatro. **Entrepalavras**, v. 7, 2017, p. 243-265.

SNYDER, J. **Translating Today Magazine**. Volume 4, 2005, p.15-17.

SILVA, C. F.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. A (in)existência de neutralidade: um estudo de caso baseado em *corpus* com roteiros de audiodescrição francesas de filmes via Teoria da Avaliatividade. **Letras & Letras**. v. 30, n. 2, 2014, p. 367-400.

STANDARDS for audio description and code of professional conduct for describers. 3 ed. Audio Description Coalition, 2009. Disponível em: https://audiodescriptionsolutions.com/wp-content/uploads/2016/06/adc_standards_090615.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

WHITE, P. R. R. Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. **Text**, v. 23, n. 2, 2003, p. 259-284.

Recebido em: 18.08.2019

Aprovado em: 09.10.2019

SKOPOSTHEORIE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA MULTIMODAL MEDIADA PELA TECNOLOGIA DOS APLICATIVOS DIGITAIS

Skopos Theory in the Classroom: A multimodal experience mediated by the digital app technology

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-4](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-4)

Silvia Helena Benchimol-Barros*

RESUMO: Este artigo descreve uma atividade didática realizada em contexto formativo em nível superior na Universidade Federal do Pará, município de Bragança. A ambiência do estudo é a disciplina de Tradução e Interpretação em Língua Inglesa e os objetivos do estudo são apresentar os pressupostos da tradução funcional por meio do modelo proposto pela *Skopostheory* (VERMEER; REISS, 2013; NORD, 2006) e refletir sobre questões atinentes à tecnologia e a utilização de aplicativos digitais de design gráfico como suporte às transposições interlinguísticas e intersemióticas, viabilizando a elaboração de textos multimodais, criativos e de diferentes escopos. São revisitadas algumas concepções sobre competência tradutória, com ênfase na subcompetência instrumental (RISKU, 1998, 2010; WEINERT, 2001; HURTADO ALBIR, 2015; ALCINA 2008; EMT, 2009). Os resultados apontaram para a preferência pelos aplicativos digitais *Canva*, *Prezi*, *Flipsnack*, *Storyboard* na elaboração de textos traduzidos em dupla direcionalidade e gêneros diversificados.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução interlinguística. Tradução intersemiótica. Skopostheorie. Gêneros textuais. Aplicativos digitais.

ABSTRACT: This article describes a didactic activity performed in higher education context at Federal University of Pará, Bragança. The environment where the study is developed is the subject 'Translation and Interpretation in English language' and the intended goals are to introduce the postulates of functional translation by employing the model proposed by the Skopostheory (VERMEER; REISS, 2013; NORD, 2006) and to reflect upon the issues related to technology and the use of digital graphic design applications to support interlingual and intersemiotic transpositions, thus enabling the elaboration of multimodal, creative and different scope texts. Some conceptions on translation competence are revisited, with narrowed emphasis on instrumental subcompetence (RISKU, 1998, 2010; WEINERT, 2001; HURTADO ALBIR, 2015; ALCINA 2008 e EMT, 2009). The results pointed to the preference for the apps *Canva*, *Prezi*, *Flipsnack*, *Storyboard* for the elaboration of translated texts in double direction and distinct genres.

KEYWORDS: Interlinguistic translation. Intersemiotic translation. Skopos theory. Textual genres. Digital apps.

* Doutora em Tradução e Terminologia pela Universidade de Aveiro e Universidade Nova de Lisboa, Portugal; Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará. ORCID: [0000-0002-7177-1502](https://orcid.org/0000-0002-7177-1502). E-mail: [silviabenchimol\(AT\)hotmail.com](mailto:silviabenchimol(AT)hotmail.com)

1 Introdução

A didatização de processos tradutórios constitui área fecunda para as pesquisas experimentais que visam, em primeira instância, a instrumentalização do aprendente para o exercício da atividade profissional. Em linha com esta percepção, podemos afirmar que iniciativas docentes que buscam associar as reflexões sobre as teorias existentes no âmbito dos Estudos da Tradução com as implicações práticas em cenários hodiernos representam possibilidades de novos caminhos e de descobertas surpreendentes e inovadoras.

É assim que a sala de aula extrapola a função de espaço de aplicações teóricas e de análises valorativas sobre produtos tradutórios e ascende como um efetivo universo de criação e re teorização da tradução, como um laboratório de experiências colaborativas que corroboram a aquisição e aprimoramento de competências diversas que sustentam a prática.

Estudos a respeito do impacto da tecnologia sobre a atividade tradutória têm crescido consideravelmente desde a introdução destes recursos e ferramentas no campo disciplinar da tradução, consubstanciando transformações mais significativas a partir da década de 1990 – aproximadamente duas décadas após o reconhecimento da autonomização dos Estudos da Tradução – com o advento da Internet e o surgimento da MT – Tradução por Máquina ou Tradução Automática; e das *CAT tools* – Tradução Assistida por Computador. O revolucionário potencial da rede mundial de computadores, e os processos de globalização redimensionaram e redirecionaram epistemologicamente a concepção da tradução e do traduzir (ALONSO; CALVO, 2015). Alguns autores adotam a perspectiva da Tecnologia da Tradução (TT) como interface da Ciência da Computação e dos Estudos da Tradução (ALCINA, 2008), outros a consideram como subcampo dos Estudos da Tradução (SNELL-HORNBY, 1995; MUNDAY, 2016; CHRISTENSEN; FLANAGAN; SCHJOLDAGER, 2017). Alcina (2008) afirma que o surgimento da TT como disciplina deveu-se à necessidade de combinar os processos e ferramentas computacionais àqueles utilizados para traduzir e aos seus desenvolvimentos progressivos.

Observamos, com frequência, que as produções científicas que adotam a TT como tema central ou correlato, entretanto, concentram-se significativamente nos processos de transferência interlinguística e nos grandes avanços e suporte que os recursos tecnológicos têm propiciado à esta prática. Isto é, em parte, justificado pelo caminho exitoso já percorrido

no sentido de produzir mecanismos de efetivo apoio às transferências linguísticas de um idioma para outro, a saber: a emergência dos dicionários *on-line*, das memórias de tradução, das plataformas que oferecem soluções de tradução, dos bancos de dados etc. Constatamos, contudo, que com velocidade espantosa surgem novos *softwares* e aplicativos cujas finalidades diversas podem ser associadas a uma outra gama de práticas comunicativas e que lançam mão de recursos multimodais de suporte à transmissão e assimilação das mensagens. Foi precisamente este o cenário que nos impulsionou, neste estudo, a propor um olhar sobre tais mecanismos acessórios e seu potencial de apoio ao trabalho tradutório.

Este estudo que envolve considerações críticas sobre a competência do tradutor em perspectiva contemporânea insere-se no âmbito da didática da tradução e considera a utilização de recursos instrumentais tecnológicos como mais valias essenciais à sua efetiva atuação. Outrossim, a pesquisa recorre aos pressupostos da concepção funcionalista da linguagem (JAKOBSON, 1969; HALLIDAY, 1977), que no domínio dos estudos da tradução vê-se representada e facilitada pela *Skopostheorie* (VERMEER *apud* VENUTI, 2004; NORD, 2006)

O artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida durante a atividade curricular ‘Tradução e Interpretação em Língua Inglesa’, ministrada em turma do curso de Letras Língua Inglesa, na Universidade Federal do Pará, *campus* de Bragança durante a qual alunos iniciantes nos Estudos da Tradução realizaram atividades de tradução orientadas pelos pressupostos funcionalistas de forma criativa e mediada por aplicativos digitais.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A competência instrumental do tradutor em tempos digitais

Como ponto de partida, revela-se crucial a compreensão do que consiste a *competência tradutória* na perspectiva da instrumentalização do tradutor em formação e seu atrelamento à especificidade tecnológica.

Percorremos, inicialmente, algumas definições da competência tradutória que oscilam entre concepções, ora mais holísticas, ora mais segmentadas, ressaltando que as primeiras – globalizantes – não especificam detalhadamente a dimensão da “instrumentalização” do tradutor, embora deixem-na implícita em seu escopo. As segundas – atomizadoras – produzem definições mais situadas, que permitem didaticamente a observação e avaliação da

subcompetência instrumental sem, no entanto, deixar de anunciar uma relação de interdependência entre esta e as demais subcompetências que compõem o sistema maior da competência tradutória (BENCHIMOL-BARROS, 2019).

Risku (1998) apresenta uma definição de competência tradutória alinhada à sua visão epistemológica relativista e construtivista, a qual esquivava-se dos métodos quantitativos e do reducionismo imposto pela identificação de subcompetências. Afirma a autora, que “a competência tradutória é determinada por fatores sócio-cognitivos que incluem tanto as habilidades sociais quanto o conhecimento técnico¹” (RISKU, 1998, p. 90). Em outro estudo a autora complementa, “a competência tradutória é a habilidade para criar compreensão e produzir textos de forma nova, significativa e situada” (RISKU, 2010, p. 100)².

Weinert define a competência tradutória como

(...) as habilidades cognitivas e competências que os indivíduos têm ou podem aprender para a resolução de problemas específicos, bem como suas habilidades e inclinações sociais, volitivas e motivacionais necessárias à resolução de problemas de forma sucessiva e em variadas situações. (WEINERT, 2001, p. 27-28 *apud* KIRALY, 2013, p. 198)³

Hurtado Albir (2015, p. 259), pesquisadora líder do Grupo PACTE, concebe a tradução como operação, textual, comunicativa e cognitiva. Nas palavras da autora a tradução é “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (HURTADO ALBIR, 2013, p. 41). Hurtado-Albir refere-se diretamente à uma “subcompetência instrumental” – componente da competência tradutória – a qual corresponde a um conhecimento predominantemente procedimental relacionado ao uso de recursos documentais e de informação e de tecnologias da comunicação aplicados à tradução.

O *European Master's in Translation* – EMT (2009) descreve competência tradutória como a combinação de atitudes, conhecimento, comportamento e *expertise* necessários à

¹ Nossa tradução para o original: “*Translation competence is determined by socio-cognitive factors, which include both social skills and expert knowledge*” (RISKU, 1998, p. 90)

² Nossa tradução para o original: “*translation competence becomes the ability to create understanding and produce texts in a new, meaningful, situated way*” (RISKU, 2010, p.100)

³ Nossa tradução para o texto em língua Inglesa traduzido do alemão por Kiraly: “[...] *the cognitive abilities and skills that individuals have or that they can learn to solve specific problems as well as the associated motivational, volitional and social dispositions and abilities needed to be able to apply solutions to problems successfully and responsibly in variable situations*” (WEINERT, 2001, p. 27-28 *apud* KIRALY, 2013, p.198).

condução de um projeto de tradução sob dadas condições e propõe um modelo multicomponencial de seis competências mínimas (linguística, temática, intercultural, tecnológica, de pesquisa, e de fornecimento dos serviços de tradução) aquiescendo que tais competências se sobrepõem umas às outras. Ao nível da competência tecnológica, estão envolvidas a comunicação multilíngue e multimídia, uso e adequação às novas ferramentas, além de diferentes modelos de interpretação (EMT, 2009^a, p. 3 *apud* CHODKIEWICZ; CURIE-SKLODOWSKA, 2012).

Alcina (2008, p. 81) salienta a complexidade do processo de traduzir

o qual constitui-se de muitos sub processos envolvendo variados tipos de tarefas. Acrescenta que inúmeras ferramentas tecnológicas podem ou poderiam ser utilizadas para implementar a eficiência, velocidade ou qualidade de algumas destas tarefas ou de seus resultados.⁴

Qualquer destas perspectivas epistemológicas, independente da forma como se apresentam discursiva ou esquematicamente pelos respectivos autores, contempla a interligação entre os saberes que compõem a competência tradutória e a presença de uma habilidade relativa à utilização de potenciais tecnológicos na ação do tradutor, seja de forma mais direta e intensa como fazem Hurtado Albir, o EMT e Alcina ou como suporte para a atividade de tradução nas entrelinhas de Risku e Weinert.

Alguns fatores determinantes a considerar quando se fala de competência instrumental, relacionada ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas no âmbito da educação – incluídos neste universo os cursos de formação de tradutores – são: o contexto histórico, cultural e sócio-temporal e o perfil integrado do aprendente. Na atualidade, e tendo por base um público jovem de tradutores em formação, é muito provável que a construção-emergência-aquisição de uma competência instrumental não parta de um patamar absolutamente inicial ou básico, dada a familiaridade destes usuários com equipamentos de toda sorte, especialmente os “móveis”, favorecidos pela abrangência da portabilidade que os possibilita utilizar na aceleração e ampliação de seus processos comunicativos.

⁴ Nossa tradução para o original: “(Translation is a complex process) which is made up of many sub-processes and comprises tasks of various types. Numerous computer tools can, or could, be used to enhance the efficiency, speed or quality of some of these tasks or their results” (ALCINA, 2008, p. 81).

Refere Oliveira (2011, p. 81):

A definição de competências base ao nível das Tecnologias de Tradução hoje em dia revela-se uma tarefa complicada devido, sobretudo, à multiplicação de aplicações dedicadas ou especializadas, de aplicações generalistas e de outros recursos com utilidade para a prática tradutiva. Se, por um lado, as ferramentas visam facilitar a tarefa do tradutor, por outro, colocam-lhe sérias dificuldades em virtude de exigirem toda uma série de sub-competências ou de conhecimentos paralelos que não estão diretamente relacionados com qualquer tipo de ato tradutivo propriamente dito.

Autores como Stupiello (2015), Biau Gil e Pym (2006) abordam, sob óticas distintas, o impacto da tecnologia e sua indissociabilidade em relação à atividade tradutória. Para além das questões técnicas de controle, rapidez, alcance, armazenamento, entre outros inúmeros benefícios propiciados pela evolução tecnológica e seus artefatos, para a atividade profissional da tradução, estes avanços representam possibilidades de atender um mercado cada vez mais exigente no que tange a qualidade, precisão e prontidão de entrega dos produtos previstos nos projetos de tradução.

Gouadec (2007, p. 185) se refere às demandas para a atuação profissional em projetos de tradução de forma bastante abrangente.

Tornar-se um tradutor implica aprender a identificar o que significa a prática profissional e ter domínio das técnicas necessárias para a prática geral e semiespecializada de traduções, multimídia, jurídica, legendagem, localização, reprodução de sites, terminologia, escrita técnica, gestão de projetos, e gestão de qualidade. Especializar-se, portanto, significa utilizar as habilidades e competências adquiridas para um ou vários domínios específicos e /ou tipos de materiais e/ou plataformas tecnológicas. (GOUADEC, 2007, p. 185)

Neste sentido, Gouadec ressalta o vínculo da atividade profissional com as demandas de quem a contrata. Essa pressão exógena, de motivação comercial e/ou ideológica que impacta o trabalho profissional nos remete aos conceito de “patronagem” cunhado por Lefevere (1992, 2007) em relação aos controles no âmbito do sistema literário⁵ e de “*brief*” proposto por Frazer (1996, p. 73) para designar as instruções básicas que devem conduzir a

⁵ O sentido que Lefevere (1992) e (2007, p. 34) atribui à patronagem é a representação de uma força externa de pessoas ou instituições que em uso de seu poder podem fomentar ou restringir o acesso à leitura, escritura e reescritura de literatura. Nossa referência aqui ao termo patronagem justifica-se pela manipulação do contratante em relação às demandas por especificações manipulatórias “pré- estabelecidas” para o trabalho de tradução nos contextos de mercado e didático.

tradução, sem no entanto, engessar sob regras o tradutor, que deve ter o senso crítico-analítico do contexto para o qual se destina o produto.

Embora com outras características, o projeto de tradução se faz presente no contexto de aprendizagem e a sala de aula se transforma na ambiência em que atuam o ‘docente contratante’ e ‘o aprendente contratado’ e gestor de seu projeto. Em condições de livre mercado ou em contexto didático, serão delineadas as condições de “contrato de trabalho” e a tecnologia desponta como recurso inegociável para que se cumpram os ditames desse projeto.

2.2 A *Skopostheorie* no projeto didático de tradução

Como uma tentativa de traçar uma “linha de fuga” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 64) das traduções orientadas pelas concepções estritamente linguísticas, Hans Vermeer propõe ao final da década de 1970 o que seria um “arcabouço para uma teoria geral da tradução”⁶ (VERMEER *apud* NORD, 2012, p. 27). O autor considera que as evidentes limitações da linguística para solucionar questões inerentes ao fazer tradutório já demandavam um olhar mais alinhado com as realidades específicas de cada contexto, mais amplo e flexível aos aspectos multidimensionais da tradução como atividade de linguagem, e assim, sugere uma ruptura paradigmática a partir da qual, reorganizam-se questões atinentes à fidelidade, ética e contextos culturais impactantes para a tradução.

Do ponto de vista pedagógico, colocavam-se também questões de necessidade por sistematizações procedimentais e focos de observação para os textos de partida e de chegada que auxiliassem a identificação dos contextos de produção, cultura e situação, tipologia e função textuais, além dos aspectos intralinguísticos aos níveis sintáticos e lexicais. Nord (2006), em linha com os princípios do modelo proposto por Vermeer e Reiss (2013), que consideram que o processo tradutório deve ser orientado pelo propósito comunicativo do texto de chegada e interesses daquela cultura, defende que a construção de tal competência não pode ser relegada durante os percursos formativos de tradutores, assim, corporifica e

⁶ Tradução da autora para o original: “*framework for a general theory of translation*”.

consolida a essência interacional e intercultural do processo tradutório como ação intencional e resultante da análise e observação dos contextos na didática da tradução.

Considerando que os textos podem materializar-se verbal, imagética ou gestualmente, o modelo funcionalista de Nord acolhe as transições intersemióticas na tradução como decisões condicionadas pela finalidade da ação tradutória.

2.3 Tradução Funcional e aplicativos digitais: um passo à frente com o potencial gráfico e a versatilidade multimodal

Em simbiose frutífera, o trabalho do tradutor e os recursos de tecnologia avançaram em trajetórias sobrepostas ao longo dos tempos e em compatibilidade com os momentos históricos da humanidade (STUPIELLO, 2015). Tradução e tecnologia impulsionam-se mutuamente se considerarmos que a necessidade de um campo se reflete no outro em forma de pressão por desenvolvimento, diversificação e complexificação. Sob outra perspectiva, os saltos frequentes da tecnologia deixam um caminho fértil e produtivo para que possibilidades, antes impensáveis, se materializem no campo da tradução facilitando o fazer do profissional e, ao mesmo tempo, impondo-lhe a necessidade de atualizações dos conhecimentos e desenvolvimento de outras subcompetências no âmbito instrumental.

Neste sentido, apontamos como marcos decisivos o advento dos microprocessadores em 1975 (ROBERTS; YATES, 1975) e o surgimento das memórias de tradução na década de 1990 (STUPIELLO, 2015). Ambos, os momentos sinalizaram um redirecionamento da atividade tradutória e da produção de textos traduzidos, inserindo a atividade em uma nova era onde predominam as tendências de aceleração do trabalho profissional; eficiência técnica; comunicação internacional instantânea e com distanciamento geográfico entre os agentes – tradutor e contratante; possibilidades de produções colaborativas em ambientes de compartilhamento virtual, além de uma tendência crescente em associar elementos visuais que multimodalizam as leituras.

Estas mesmas tendências associadas, ainda, ao fenômeno da explosão de uso dos aparelhos móveis (PEGRUM, 2014), fomentam a utilização e implementação de estratégias de ensino-aprendizagem que explorem os potenciais de mobilidade, portabilidade, acessibilidade em benefício do ensino-aprendizagem. Desta forma, este projeto didático de tradução se

concretiza com a característica principal de utilização de aplicativos digitais de design gráfico de concepção não educativa em projetos didáticos de tradução funcional .

Um elemento propulsor e agregador dos eixos *tecnologia* e *tradução* que subjaz o uso dos aplicativos para finalidades tradutórias é o texto multimodal, o qual emprega múltiplos recursos semióticos como aliados da atividade comunicativa, combinando textos e fragmentos não verbais, imagéticos ou sonoros. Afirmam Kress e Van Leeuwen (2001) que a multimodalidade implica no uso de recursos semióticos diversos para criar significado.

Didaticamente, os aplicativos apresentam-se como uma forma atual, acessível e estimulante de criação de conteúdos. Pela facilidade intuitiva de utilização e pela atratividade visual estimulante da criatividade, estas ferramentas revelam-se como opção para associação do conteúdo técnico e informativo às possibilidades estéticas inumeráveis. Para atender a delimitação pretendida por este estudo foram selecionados quatro aplicativos e uma amostra de quatro trabalhos produzidos pelos alunos.

O *Canva*⁷ é um destes aplicativos, o qual consiste em uma ferramenta de criação de conteúdos gráficos de utilização simples e intuitiva que não exige conhecimentos específicos de informática ou mestria em linguagens técnicas da área para produzir conteúdos atrativos e cativantes. Outros três aplicativos que mostraram-se bastante estimulantes e adequados aos propósitos da atividade foram o *Flipsnack*⁸, o *Storyboard*⁹ e o *Prezi*¹⁰. O *Flipsnack* é um *software* que permite a criação de *flipbooks* – pequenos livros formados por imagens sequenciadas que variam de página para página e o *Storyboard* é um *software* para criação de histórias em quadrinhos que funciona por meio da organização de ilustrações ou imagens com a finalidade de produzir um roteiro de história, desenhado. O aplicativo Prezi, utiliza conceitos de mapa mental. É um *software* mais conhecido nas apresentações dinâmicas, não lineares e utiliza uma plataforma de fácil manejo. A Figura 1 apresenta a tela inicial dos sites onde encontram-se os referidos aplicativos.

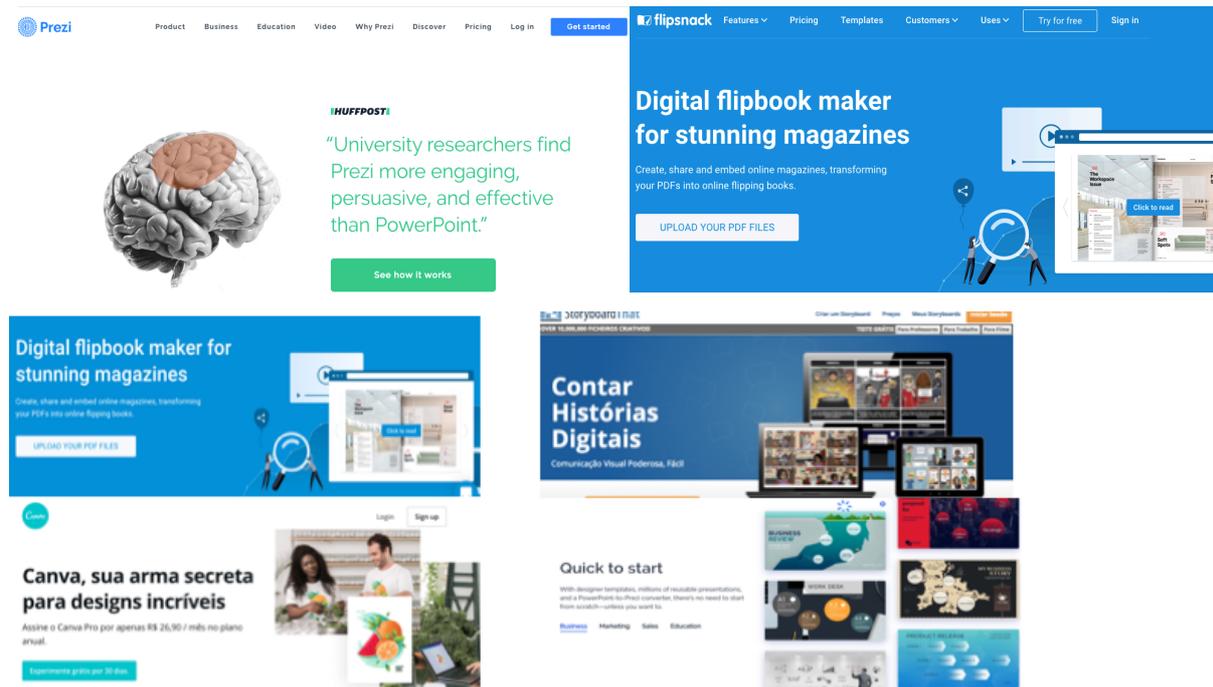
⁷ https://www.canva.com/pt_br.

⁸ <https://www.flipsnack.com>.

⁹ <https://www.storyboardthat.com/pt>.

¹⁰ <http://prezi.com>.

Figura 1 – Telas dos sites que abrigam os aplicativos



Fonte: site dos aplicativos em notas de rodapé

3. A experiência didática em foco: especificidades metodológicas

Uma vez consolidados e revisitados os postulados funcionalistas da *Skopostheorie* e feito o alinhamento destes aos objetivos de ensino – introduzir noções teórico-práticas de Tradução e Interpretação aos discentes do curso de Letras Língua Inglesa – foi então apresentado em caráter de negociação o projeto tradutório de que trata o Quadro 1, na próxima página.

A execução do projeto previa supervisão das etapas. Portanto, foram criados dois critérios fundamentais:

- a) Foram priorizados textos de pequena extensão como: abstracts, poemas, propagandas, notícias, cartas breves estruturadas, receitas, instruções de uso, entre outros,
- b) Os discentes foram instruídos para que o material textual de base fosse obtido da internet ou digitalizado para viabilizar a apresentação do produto do projeto tradutório em um mesmo arquivo/suporte.

Quadro 1 - Matriz sintética das especificidades do Projeto Tradutório

Matriz sintética das especificidades do projeto tradutório		
O que? (etapas)	Quem? (agente)	Para que? (objetivo)
Escolha de um texto em língua inglesa ou portuguesa (livre escolha do gênero)	aprendente	Fomento de autonomia e motivação
Análise do Contexto de Produção	aprendente	Compreensão do escopo original
Escolha do gênero de entrega do produto tradutório (livre escolha)	aprendente	Percepção das características e função social do gênero
Definição de um novo escopo para a tradução	aprendente e docente	Compreensão da cultura de chegada e adequação da tradução
Operação Interlinguística de tradução (e intersemiótica associadamente)	aprendente	Adequações lexicais, tipográficas, relativas ao gênero e ao novo escopo
Análise do texto traduzido	docente	Avaliação da qualidade

Fonte: produzido pela autora

Com a finalidade de perceber prioritariamente a apropriação dos conceitos-chave da *Skopostheorie* e sua essência funcionalista, os direcionamentos não cercearam a liberdade de escolha dos gêneros, temáticas e recursos instrumentais para a execução do projeto. Contudo, os aprendentes foram orientados com os critérios de análise, que contemplaram fatores extra e intratextuais. Tais análises não compõem o *corpus* deste estudo, que privilegia os produtos resultantes dos processos desenvolvidos por meio dos aplicativos.

Para a apresentação dos produtos, dividimos as atividades em três grupos: Grupo 1, que comportou trabalhos que utilizaram o aplicativo *Canva* exclusivamente; Grupo 2, que contemplou a utilização de outros aplicativos; e Grupo 3, que contemplou o uso associado de aplicativos.

Grupo 1

Utilização do aplicativo *Canva*

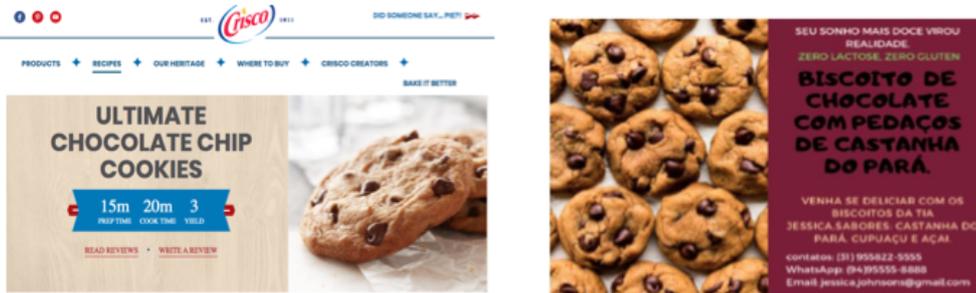
Aluna 1

TF: a aluna utilizou como texto-fonte o gênero receita culinária. Optou por uma receita de *chocolate chip cookies*¹¹ obtida da internet.

¹¹ Site do texto-fonte: <https://www.crisco.com/recipes/ultimate-chocolate-chip-cookies-2102>.

TT: o novo escopo escolhido pela aluna contemplou o gênero propaganda. Utilizando as informações verbais do *site*, a aluna optou por criar um anúncio do tipo brochura de impacto visual com adaptações culturais. A Figura 2 apresenta os TF e TT.

Figura 2 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pela aluna 1.

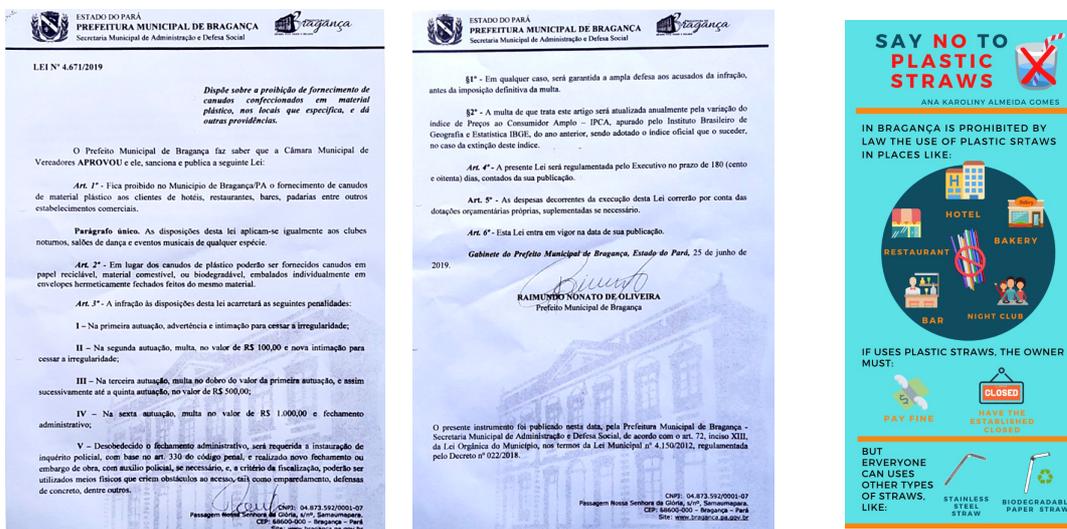


Aluna 2

TF: a aluna utilizou como texto de partida um texto jurídico [gênero lei], da Prefeitura Municipal de Bragança, cujo teor diz respeito a proibição do uso do canudinho plástico nos locais de comercialização de alimentos.

TT: o novo escopo escolhido pela aluna contemplou o gênero propaganda. Utilizando as informações interpretadas e os sentidos subjacentes do texto da lei municipal, optou por criar um panfleto de orientação com ênfase nos aspectos de preservação ambiental. A Figura 3 apresenta os TF e TT.

Figura 3 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pela aluna 2.



Grupo 2

Utilização do aplicativo *Prezi*

Aluno 3

TF: o aluno utilizou como texto de partida o poema manuscrito *Beowulf*¹² em versão *Old English* oralizado para o inglês moderno. O referido material encontra-se na Internet.

TT: o novo escopo escolhido pelo aluno foi o gênero apresentação interativa¹³ na qual este conta a história do poema. A Figura 4 apresenta os TF e TT.

Figura 4 – imagens do texto-fonte e texto traduzido pelo aluno 3.



Grupo 3

Utilização de aplicativos associados *Canva* + *Flipsnack* e *Canva / Storyboard*

Aluno 4

TF: O aluno utilizou como texto-fonte a letra da música Eduardo e Mônica¹⁴ de autoria do compositor Renato Russo, retirado da Internet.

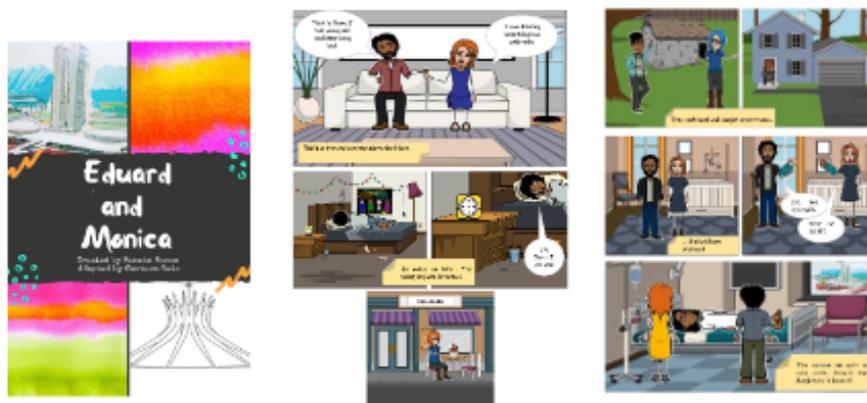
¹² Site do texto-fonte: <http://www.mit.edu/~jrising/webres/beowulf.pdf>.

¹³ Trabalho disponível em <https://prezi.com/view/42n4OnG4SNcdzVsxY7kg>.

¹⁴ Site do texto-fonte: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/>.

TT: o novo escopo escolhido pelo aluno contemplou o gênero história em quadrinhos. O aluno criou a sequência gráfica a partir da sequência verbal da letra da música. A Figura 5 apresenta os TF e TT.

Figura 5 – imagens do texto traduzido pelo aluno 4.



4. Reflexões sobre os resultados

O *corpus* deste estudo consistiu em síntese representativa da opção de quase totalidade dos alunos da turma em utilizar aplicativos digitais e recursos da Internet, ainda que lhes tenha sido dada a opção de digitalizar materiais físicos para o desenvolvimento do projeto de tradução. Esta proporção foi de 90%. Isto nos reafirma questões levantadas anteriormente neste artigo sobre o suporte tecnológico como solução de eficácia, qualidade e aceleração dos processos.

Os trabalhos selecionados para o *corpus* demonstraram que a familiaridade e o envolvimento/portabilidade dos alunos com os aplicativos digitais foram aspectos motivadores para o desenvolvimento do projeto tradutório e possibilitaram observar o engajamento com todo o processo de criação e reescrita.

Os textos multimodais resultantes despertaram a necessidade da criação de um espaço virtual para a devolutiva dos projetos, para que as imagens pudessem ser mais bem visualizadas e outros recursos de expressão 'multimodais' pudessem ser registrados com maior fidelidade, dinamismo e autenticidade como nos projetos dos alunos 3 e 4.

A tradução funcional mostrou-se uma promissora possibilidade de ampliar questões de percepção de sentidos subjacentes ao texto e relacionadas à realidade social, como no caso do projeto da aluna 2.

Não foram incluídas neste recorte do projeto as análises produzidas pelos alunos, relativas aos contextos de produção e recepção, tampouco as observações avaliativas da qualidade do texto traduzido em suas dimensões sintáticas e lexicais, por razões de delimitação do enfoque pretendido – o processo criativo de conversão funcional via aplicativos digitais.

5. Considerações finais

Concluimos que a *Skopostheorie* é um modelo que se aplica satisfatoriamente ao ensino da competência tradutória, partindo de uma base analítica dos contextos de produção e de recepção e estimulando criticamente a percepção do tradutor na captação da mensagem essencial subjacente ao(s) texto(s) e na recolocação desta mensagem em novos textos, contextos e escopos. O presente estudo aponta para uma diversificação de possibilidades criativas na convergência dos eixos tradução e tecnologia. Os trabalhos realizados materializaram práticas sociais, cultural e ideologicamente situadas e conferiram, visivelmente, à tecnologia a função não apenas de apoio ao ensino-aprendizagem da competência tradutória, mas a colocaram como a instância em que as práticas sociais de linguagem se constituíram.

A possibilidade de divulgação das atividades realizadas durante a referida disciplina foi amplamente esclarecida aos alunos com as garantias de manter em sigilo suas identidades e de que suas participações poderiam ser retiradas a qualquer momento até a data da publicação. A concessão de permissão para a exposição de suas produções criativas seguiu parâmetros éticos definidos por termo de autorização aquiescido e assinado por todos eles. Os procedimentos realizados nesse sentido foram orientados pelo documento *Ethics for Researches* (EUROPEAN COMMISSION, 2013).

Referências

- BENCHIMOL-BARROS, S. H. **Relações sistêmicas entre currículo de formação e subcompetências tradutórias**: um estudo da realidade da Amazônia Legal. *In*: II SEDITRAD – 2º Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução. UnB: Brasília (no prelo).
- BIAU GIL, J. R.; PYM, A. Technology and translation (a pedagogical overview). *In*: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A.; STARINK, B. **Translation technology and its teaching**. Tarragona, Espanha, 2006. Disponível em: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.htm. Acesso em: 12 set 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34. v.3,1996.
- EMT. **Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication**, 2009. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_compences_translators_en.pdf. Acesso em: 14 out 2019.
- FERREIRA, R. S; GONÇALVES, M. L. Tradução intersemiótica e cibercultura: compartilhando leituras do clássico machadiano nas redes digitais. **Ipotesis**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 165-177, 2014.
- FRASER, J. The Translator Investigated. **The Translator**, v. 2, n. 1, p. 65-79, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. Ideas about Language. *In*: HALLIDAY, M. A. K. **Occasional Papers I**. Sidney: Applied Linguistics Association of Australia, 1977. p. 32-55.
- HURTADO ALBIR, A. The acquisition of translation competence. competences, tasks, and assessment in translator training. **Meta**, v. 60, n. 2, p. 256-280, 2015.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2013.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Cultrix e USP: São Paulo, 1969.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: modes and media of contemporary communication. Amsterdam: Hodder Education, 2001, p.137.
- KIRALY, D. Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box (es) in translator education. *In*: KIRALY, D., HANSENSCHIRRA, S.; MAKSYMYSKI, K. (Ed.). **New prospects and perspectives for educating language mediators**. Tübingen: Gunter Narr, 2013, p. 197-224.
- LEFEVERE, A. **Translation, rewriting and the manipulation of literary fame**. London, New York: Routledge, 1992.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MUNDAY, J. **Introducing translation studies: theories and applications**. 4. ed. London/New York: Routledge, 2016.

RISKU, H. A cognitive scientific view on technical communication and translation: do embodiment and situatedness really make a difference? **Target**, v. 22, n. 1, p. 94-111, 2010.

NORD, C. Translating as a purposeful activity: a prospective approach. **TEFLIN Journal**, v. 17, n. 2, p. 131-143, 2006.

PEGRUM, M. The mobile landscape, *In*: PEGRUM, M. **Mobile learning: languages, literacy and cultures**. England: Macmillan, 2014, p 1-23.

REISS, K.; VERMEER H. J. **Towards a general theory of translational action: Skopos theory explained**. Translated by C. NORD. Manchester: St Jerome Publishing, 2013.

ROBERTS, H. E.; YATES, W. The Altair 8800 – The Most Powerful Minicomputer project ever presented. **Popular Electronics**, p. 33-38, jan. 1975.

SCHJOLDAGER, A., CHRISTENSEN, T. P., FLANAGAN, M. Mapping translation technology research in translation studies: An introduction to the thematic section. **Hermes-Journal of Language and Communication**, v. 56, p. 7-20, 2017.

SNELL-HORNBY, M. **The turns of translation studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

STUPIELLO, E.N.A. (Org.). **Tradução & perspectivas teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015, v. 1, p. 303-324.

VENUTI, L. (Ed.). Introduction. *In*: VENUTI, L. **The translation studies reader**. New York: Routledge, 2004, p. 1-18.

VERMEER, H. J. Skopos and commission in translational action. Translated by Andrew Chesterman. *In*: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. New York: Routledge: 2004, p. 221-232.

CONHECIMENTO DE DOMÍNIO E SUBCOMPETÊNCIAS BILÍNGUE, INSTRUMENTAL E CONHECIMENTO SOBRE TRADUÇÃO NA AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE TRADUÇÕES DE MANUAIS DE INSTRUÇÃO: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DO AVALIADOR

*Domain Knowledge and bilingual, instrumental, and Knowledge About Translation
Sub-Competences in Translation Quality Assessment: A study from the evaluator's perspective*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-5](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-5)

Sofia Paiva de Araujo*

Norma Barbosa de Lima Fonseca**

RESUMO: Este estudo investiga o impacto do conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) e das subcompetências bilíngue, instrumental e conhecimento sobre tradução (PACTE, 2003) na avaliação da qualidade de textos traduzidos. Trechos de um manual de instrução traduzidos do inglês para o português por tradutores profissionais (LIPARINI CAMPOS, 2010) foram avaliados por informantes brasileiros, divididos em quatro grupos: bilíngues, de outras ocupações; tradutores profissionais; profissionais da área de saúde; pós-graduados e pós-graduandos em tradução, os quais deveriam informar os critérios utilizados na avaliação da qualidade. O critério mais informado pelos quatro grupos foi a equivalência de sentido com o texto-fonte, confirmando ser este o principal critério para avaliação da qualidade do texto traduzido (HOUSE, 2015). O segundo critério mais importante para os avaliadores com conhecimento de domínio da área de saúde foi o uso de vocabulário específico. Além disso, as traduções mais explícitas geralmente foram as mais bem avaliadas pelos quatro grupos.

PALAVRAS-CHAVE: Critérios de avaliação de qualidade da tradução. Conhecimento de domínio. Subcompetência conhecimento sobre tradução. Subcompetência instrumental. Subcompetência bilíngue.

ABSTRACT: This study investigates the impact of domain knowledge (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) and bilingual, instrumental and knowledge about translation sub-competences (PACTE, 2003) on the quality assessment of translated texts. Excerpts from an instruction manual translated from English to Portuguese by professional translators (LIPARINI CAMPOS, 2010) were evaluated by Brazilian informants, divided into four groups: bilinguals, from other occupations; professional translators; healthcare professionals; graduate-level translation students; translation instructors and certified professional translators, who should inform the criteria they use for quality assessment. The most informed criterion by the four groups was the equivalence of meaning with the source text, confirming that this is the main criterion for assessing the quality of the translated text (HOUSE, 2015), and the use of field specific vocabulary was the second most important criterion for the group of participants with health domain knowledge. In addition, the most explicit translations were best evaluated by all four groups.

KEYWORDS: Translation quality assessment. Domain knowledge. Knowledge about translation sub-competence. Instrumental sub-competence. Bilingual sub-competence.

* Mestre em Estudos Latino Americanos. Instrutora de Português e Estudos Culturais na University of North Carolina at Charlotte. ORCID: [0000-0003-3666-3669](https://orcid.org/0000-0003-3666-3669). E-mail: spaivade(AT)uncc.edu

** Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Câmpus Sorocaba. ORCID: [0000-0002-0207-4789](https://orcid.org/0000-0002-0207-4789). E-mail: normafonseca(AT)gmail.com

1 Introdução

Uma tradução é resultado da interação entre as subcompetências do tradutor, assim como de seus processos cognitivos e fisiológicos durante o ato tradutório. Conseqüentemente, a qualidade de uma tradução depende desses fatores, aos quais pode-se adicionar também a função do texto traduzido na cultura-alvo e sua recepção pelos leitores em potencial. No caso de traduções de textos técnicos, a avaliação da qualidade do texto traduzido pode ser influenciada também por expectativas do leitor em relação à facilidade de compreensão do texto e ao uso de termos técnicos relacionados ao campo de conhecimento do texto, no caso do público especializado.

Tendo isso em vista, este estudo tem como objetivo geral pesquisar semelhanças e diferenças na avaliação da qualidade de trechos traduzidos de um manual técnico realizada por informantes agrupados tendo como critério o conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) da área de saúde (profissionais da saúde, incluindo médicos, enfermeiros, dentistas, farmacêuticos etc.) e a representatividade em termos das subcompetências do modelo de competência tradutória (CT) do grupo PACTE (2003): subcompetência instrumental (tradutores profissionais), subcompetência conhecimento sobre tradução (especialistas em tradução, incluindo pós-graduandos em tradução, professores de tradução e tradutores profissionais com especialização em tradução) e subcompetência bilíngue (todos os informantes com proficiência nativa ou bilíngues não pertencentes aos demais grupos). De maneira específica, esta pesquisa visa investigar: 1) os critérios fundamentais na avaliação da qualidade da tradução de excertos de um manual de instrução de aparelho medidor de glicemia; 2) a importância da explicitação na avaliação da qualidade de traduções de textos técnicos; 3) a relevância, para profissionais da área da saúde, do uso de terminologia específica na avaliação da qualidade dos trechos traduzidos.

Visando atingir esses objetivos, partiu-se das seguintes hipóteses:

- 1) Para os informantes, independentemente dos grupos a que pertencem, o critério mais utilizado para avaliação da qualidade da tradução será a equivalência de sentido com o texto-fonte (TF), consoante com a hipótese de House (2015) de que a equivalência semântica e pragmática com o TF é o critério fundamental de avaliação da qualidade de uma dada tradução (HOUSE, 1977/1981, 1997, 2015).

- 2) Dentre os informantes com conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) na área de saúde, o segundo critério de avaliação da qualidade da tradução mais utilizado será o emprego de vocabulário específico da área em comparação com outros critérios, uma vez que o conhecimento de domínio influencia essa avaliação (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991).
- 3) As traduções mais bem avaliadas serão as que apresentarem maior grau de explicitação (BAKER, 1993; PYM, 2011).

Seguindo o modelo empírico de avaliação de qualidade da tradução proposto por Rothe-Neves (2002), neste estudo a avaliação de qualidade da tradução foi realizada por avaliadores externos, aos quais foram indicados critérios adaptados do modelo do autor. Porém, os avaliadores de Rothe-Neves eram todos professores de tradução em instituições de ensino superior, e nesta pesquisa os avaliadores deveriam ter perfis diferentes para representar o conhecimento de domínio e as subcompetências de PACTE (2003). Optou-se então por adaptar o modelo de Rothe-Neves (2002) ao modelo utilizado por Braga (2012), em cuja pesquisa a avaliação de qualidade foi realizada por um comitê de avaliadores externos de perfis variados que incluía pesquisadores da área de conhecimento do texto (engenharia), linguistas/linguistas aplicados e tradutores profissionais. Os grupos da pesquisa de Braga (2012) representam, respectivamente, o conhecimento de domínio, a subcompetência conhecimento sobre tradução e a subcompetência instrumental. Para representar a subcompetência bilíngue, esta pesquisa inclui também um grupo de bilíngues com qualquer formação.

A coleta de dados sobre a formação acadêmica, a carreira profissional e o perfil linguístico desses diferentes informantes, necessária para a divisão em grupos, foi feita *on-line*, por meio de um questionário compartilhado com eles por e-mail e por meio de *link* em rede social. Nesse questionário também foi incluída uma seção de avaliação de qualidade da tradução, na qual os informantes avaliaram opções de tradução para cinco trechos de um manual de instruções traduzido por tradutores profissionais (LIPARINI CAMPOS, 2010) e apontaram os critérios utilizados na avaliação de cada um desses trechos traduzidos.

2 Pressupostos teóricos

Nesta seção serão abordados os diferentes modelos de avaliação da qualidade nos quais esta pesquisa se baseou. Além disso, são discutidos os conceitos de competência tradutória, de subcompetências e de explicitação, bem como a relação desses conceitos com a avaliação da qualidade da tradução.

2.1 Modelos de avaliação da qualidade da tradução

Um dos trabalhos mais conhecidos sobre avaliação de qualidade é o modelo proposto por Juliane House (1977/1981, 1997, 2015). Nesse modelo, a equivalência é um conceito fundamental que a autora define como a correspondência de sentido e função entre o texto-fonte (TF) e seu texto-alvo (TA). Ademais, a autora defende que a relação de equivalência estabelecida entre o TA e o TF permite relacionar o primeiro como uma tradução do segundo, assim como avaliar a qualidade dessa tradução (1977/1981, 1997, 2015).

Para House (1977/1981, 1997, 2015), a tradução se define em função da existência de relação de equivalência entre textos em línguas diferentes. A avaliação da qualidade da tradução, por sua vez, se dá em função do grau de equivalência entre os textos-fonte e alvo.

Por conseguinte, seu modelo oferece um *framework* ou *script* para comparação desses textos, visando à mensuração das relações de equivalência entre eles. Mais especificamente, o modelo de House (1977/1981, 1997) permite comparar a maneira como dimensões situacionais e outras relacionadas ao uso da linguagem e ao usuário da língua (por exemplo, a origem geográfica, a classe social e o tempo ou período histórico) são realizadas em um dado TF e seu TA.

No modelo revisado de House (1997), as dimensões situacionais do modelo original (HOUSE, 1977/1981) foram agrupadas segundo os conceitos de Campo, Sintonia e Modo propostos por Halliday (1989). O Campo refere-se ao conteúdo ou assunto do texto. O termo Sintonia agrupa as dimensões relacionadas à participação, origem, atitude do autor, relação social etc. O Modo, por sua vez, engloba as dimensões do meio e da participação, que podem se realizar de maneira simples ou complexa. Campo, Sintonia e Modo determinam o registro

de um texto; além disso, o registro e o gênero concorrem para determinar a função específica de cada texto (HOUSE, 1997).

Dentre as dimensões do uso da linguagem listadas por House (1997), este estudo enfoca a relação de província, que engloba tanto o campo de domínio do texto quanto a área de conhecimento do autor do texto. De maneira semelhante, outros teóricos também defendem que o conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) tem impacto na produção (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991; DA SILVA, 2012; SCHWARTZ *et al.*, 2014) e na avaliação de textos traduzidos (BRAGA, 2012).

Baseando-se no modelo de House (1997), este estudo investiga a influência da terminologia na avaliação de qualidade realizada por informantes com conhecimento de domínio da área ou província do texto. O recorte do modelo é validado por House (2013) que, em um seminário para tradutores realizado na University of East Anglia, sugere que seu modelo seja adaptado conforme os objetivos de cada pesquisa. No caso deste trabalho, a adaptação justifica-se pelo gênero textual dos trechos traduzidos avaliados, que são excertos de um manual de instrução de aparelho medidor de glicemia, um texto técnico.

Esta pesquisa também se baseia no modelo empírico de avaliação de qualidade dos textos traduzidos proposto por Rothe-Neves (2002). O autor utiliza a avaliação por informantes externos, os quais recebem uma lista de perguntas sobre a qualidade da tradução, garantindo assim que os critérios para avaliação da qualidade fossem compartilhados entre os informantes da pesquisa e empiricamente validados.

2.2 Competência tradutória e subcompetências bilíngue, instrumental e conhecimento sobre tradução

A competência bilíngue não implica em CT, que é uma forma de conhecimento experto ou especializado (HURTADO ALBIR, 2005). PACTE (2003) argumenta que a CT é predominantemente procedimental e composta por cinco subcompetências – bilíngue, instrumental, extralinguística, conhecimento sobre tradução e estratégica – que interagem entre si e com fatores psicofisiológicos. A subcompetência estratégica tem papel preponderante, sendo responsável por planejar e monitorar o processo tradutório. A subcompetência extralinguística, por sua vez, assemelha-se ao conceito de conhecimento de

domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991; DA SILVA, 2012) por serem ambos de natureza declarativa e enciclopédica. A primeira, porém, engloba conhecimentos sobre o mundo em geral, e a segunda restringe-se ao conhecimento adquirido por um indivíduo em uma área específica de interesse. A subcompetência bilíngue refere-se à capacidade de comunicar-se em duas línguas. A subcompetência instrumental está ligada à aptidão para o uso de tecnologias, como sistemas de memória e ferramentas de documentação e localização. A subcompetência conhecimento sobre tradução refere-se a um saber teórico sobre o processo de tradução, assim como conhecimento sobre a profissão, os tipos de tarefas tradutórias etc. Os componentes psicofisiológicos são mecanismos psicomotores, comportamentais e cognitivos que influenciam o desempenho da tradução.

Dentre essas subcompetências, três estão representadas nos grupos de avaliadores desta pesquisa: a subcompetência bilíngue, utilizada como critério para o agrupamento dos avaliadores do grupo G1; a subcompetência instrumental, dos tradutores profissionais de G3; e a subcompetência conhecimentos sobre tradução, do grupo G4, formado por especialistas em tradução. Além dessas subcompetências, considera-se ainda que os avaliadores do grupo G2 representam o conhecimento de domínio, que se assemelha à subcompetência extralinguística.

2.3 Explicitação

Baker (1993) propôs o termo “universais da tradução” para se referir a “características que ocorrem tipicamente em textos traduzidos (...) e que não são resultado de interferência de sistemas linguísticos específicos” (BAKER, 1993, p. 243).¹ Segundo a autora, explicitação, simplificação, normalização e estabilização são características dos textos traduzidos em geral, independentemente do par linguístico e da direção da tradução.

A explicitação, que fundamenta uma das hipóteses desta pesquisa, pode ser entendida como a tendência de os textos traduzidos explicitarem informações contidas no TF, conforme defendiam Vinay e Darbelnet (1995, p. 342), que a definem como “uma técnica de tradução

¹ Nossa tradução para: “features that typically occur in translated texts (...) and which are not the result of interference from specific linguistic systems”.

estilística que consiste em tornar explícito na língua-alvo o que permanece implícito na língua-fonte, porque é aparente no contexto ou na situação”². Cabe ressaltar que a explicitação como universal da tradução (BAKER, 1993) difere da explicação/explanação que ocorre, por exemplo, em notas do tradutor e outros elementos extratextuais (PYM, 2011).

3 Metodologia

Nesta seção são detalhadas as diretrizes utilizadas para a elaboração e aplicação de um questionário constituído de diferentes seções, assim como os procedimentos de análise das respostas fornecidas pelos informantes da pesquisa.

3.1 Elaboração e aplicação do questionário

Para testar as hipóteses desta pesquisa, elaborou-se um questionário, que foi compartilhado com os voluntários da pesquisa. Esta pesquisa analisa dados fornecidos no âmbito do projeto SEGTRAD (PARECER COEP – ETIC 126/05) e seus informantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido disponibilizado *on-line*, antes das perguntas do questionário. Esse questionário foi utilizado para coletar dados sobre os perfis linguístico, acadêmico e profissional dos avaliadores, e era composto por diferentes seções: Sobre seu conhecimento de línguas; Sobre sua formação e carreira profissional; Sobre seus hábitos de leitura e redação; Avaliação de qualidade/aceitabilidade; Convivência e saúde; e Considerações finais. Essas seções foram elaboradas para condensar perguntas correlatas. Para possibilitar a participação de um maior número de avaliadores, o questionário foi aplicado *on-line* utilizando a plataforma *Google Forms*, com envio de *link* por e-mail e por disponibilização do mesmo em rede social. Os itens do questionário, em sua maioria, eram de múltipla escolha e de seleção a partir de listas. Somente o campo de comentários no final da seção de avaliação e o campo sobre a profissão do informante foram itens abertos; o primeiro, para que os avaliadores comentassem sobre a avaliação; e o segundo, para que eles informassem suas ocupações.

² Nossa tradução para: “[a] stylistic translation technique which consists of making explicit in the target language what remains implicit in the source language because it is apparent from either the context or the situation”.

Para a coleta de dados sobre o perfil linguístico, foram consideradas as proficiências declarada e certificada. A primeira baseia-se na percepção do indivíduo sobre sua proficiência em dada língua, e a segunda é baseada na quantidade e no tipo de certificados de proficiência que um indivíduo possui em língua(s) estrangeira(s). Utilizou-se uma classificação de proficiência ou escala desenvolvida pelo National Foreign Affairs Training Center (NFATC) dos Estados Unidos, para que os informantes da pesquisa autodeclarassem seu nível de proficiência na(s) língua(s) materna(s) e estrangeira(s). Essa seção apresentava também uma lista de exames de proficiência internacionalmente reconhecidos, podendo o avaliador marcar mais de uma certificação ou incluir outra não constante na lista.

Na seção “Sobre sua formação acadêmica e carreira profissional”, os informantes indicaram seu grau de escolaridade, se tinham experiência no ensino de sua língua materna e/ou de alguma língua estrangeira, se tinham experiência em tradução, quanto tempo de experiência tinham e quantas horas traduziam por semana, se já fizeram curso na área de tradução e também os tipos de traduções que costumavam fazer. As questões dessa seção foram adaptadas de questionários previamente utilizados em pesquisas do Laboratório Experimental de Tradução (LETRA) da Universidade Federal de Minas Gerais (LIPARINI CAMPOS, 2010; DA SILVA, 2012).

Para coleta dos dados sobre os hábitos de leitura dos avaliadores, foram feitas perguntas sobre a frequência de leitura, em português e inglês, de artigos e livros acadêmicos, além de outros textos de caráter técnico. Ademais, foram feitas perguntas sobre a aprendizagem e a frequência da redação de textos de diversos gêneros nas duas línguas e se a redação estava relacionada à sua ocupação laboral.

Para a seção de avaliação da qualidade dos trechos traduzidos, foram selecionados cinco trechos traduzidos de um manual de instrução de um aparelho medidor de glicemia. A decisão de colocar sob avaliação trechos do TA, acompanhados dos correspondentes no TF, apenas, visou manter o questionário o mais curto possível e, por conseguinte, evitar que o cansaço dos informantes influenciasses suas respostas.

Um dos fatores determinantes para a escolha dos trechos a serem avaliados foi a presença de termos técnicos da área da saúde e a sua disposição no texto do manual: os termos técnicos deveriam estar próximos uns dos outros e vir acompanhados da figura que ilustrava o

aparelho medidor de glicemia. Outro fator importante foi a uniformização da amostra que conformou o *corpus* utilizado nesta pesquisa: trechos de textos-alvo traduzidos por tradutores profissionais sob condições experimentais (LIPARINI CAMPOS, 2010), por isso optou-se por selecionar trechos com o mínimo possível de erros de ortografia ou de digitação. Os trechos foram submetidos à avaliação da forma como foram digitados pelos participantes.

Para cada um dos cinco trechos do TF, os avaliadores tinham de escolher, dentre seis opções, a tradução mais adequada. Cada trecho a ser avaliado foi denominado “item”, e as seis opções de tradução foram listadas como alternativas “a”, “b”, “c” etc. Todos os informantes deveriam avaliar os mesmos trechos traduzidos correspondentes aos cinco trechos do TF e justificar a avaliação utilizando critérios preestabelecidos no questionário. Com isso, seria possível analisar qual(is) opção(ões) de tradução para cada trecho do TF foi(foram) mais bem avaliada(s) por cada grupo de informantes e qual(is) critério(s) de avaliação foi(foram) mais indicado(s) por cada grupo na avaliação de cada item e na avaliação geral.

Para o fornecimento de respostas na seção de avaliação da qualidade do questionário, primeiramente solicitou-se aos avaliadores que eles lessem trechos selecionados do TF em inglês e indicassem seu nível de compreensão dos mesmos em uma escala Likert de 1 a 5. Em seguida, foram apresentados excertos dos trechos selecionados e suas traduções para que os avaliadores escolhessem a opção que consideravam mais adequada para publicação no Brasil e indicassem o(s) critério(s) utilizados na avaliação dos trechos traduzidos: adequação às normas gramaticais, clareza, emprego de vocabulário específico da área, equivalência de sentido com o texto em inglês, equivalência palavra-por-palavra com o texto em inglês, estilo e/ou outro (em que o avaliador poderia especificar um critério não listado). Ao final desta seção, os avaliadores escolhiam, dentre esses critérios, o(s) critério(s) utilizado(s) na avaliação geral, seguindo a instrução: “Escolha entre os critérios listados a seguir o(s) que teve(tiveram) maior peso na sua avaliação em geral.”

Os critérios utilizados para avaliação da qualidade neste estudo foram adaptados do modelo de avaliação de Rothe-Neves (2002). Essa adaptação visou facilitar a avaliação dos trechos traduzidos e foi feita por dois motivos: a grande extensão da lista de perguntas e a não pertinência de algumas dessas perguntas para a realização da presente pesquisa (como, por exemplo, uma pergunta sobre o *layout* da tradução que não se aplica a este estudo, pois todos

os trechos traduzidos estavam dispostos da mesma maneira). Além disso, o fato de algumas perguntas propostas por Rothe-Neves (2002) referirem-se a critérios semelhantes permitiu a exclusão de algumas delas, e outras foram combinadas.

Concomitantemente à seleção dos trechos para avaliação, realizou-se a análise desses trechos. Essa análise objetivou determinar quais opções de tradução apresentavam maior grau de explicitação, uma vez que se pressupunha que as traduções mais explícitas fossem as mais bem avaliadas.

No item 1, o TF era: "Insert the end of the test strip with the silver-colored bars into the meter, with the yellow window facing up. The meter turns on automatically." Determinou-se que o TA da alternativa "e" era o mais explícito: "Insira no medidor a extremidade da tira de teste com as barras prateadas, mantendo a abertura amarela voltada para cima. O medidor é ativado automaticamente". A inserção de "mantendo" marca a simultaneidade entre as ações de inserir a fita reagente para testagem e a circunstância de modo. Por fim, ao inverter a ordem dos elementos da oração, o TA da alternativa "e" deixa mais explícito onde a fita reagente deve ser inserida.

No item 2, o TF era: "When you see the flashing blood drop, hold the lancet device against the side of your fingertip and press the release button". O TA da alternativa "a" foi considerado mais explícito, visto que foi o único em que o tradutor explicitou que se tratava da imagem de uma gota de sangue que apareceria no monitor do medidor de glicemia.

No item 3, o TF era: "Always record your blood sugar results after testing. This helps you and your healthcare professional find patterns in your blood sugar results". Na alternativa "e", o TF foi traduzido como: "Após os testes, registre sempre os valores de açúcar no sangue. Isso o ajuda e o profissional da saúde que cuida de você a encontrar padrões nos resultados do açúcar em seu sangue". Essa foi a alternativa mais explícita, porque, ao deslocar a circunstância para o início da frase, enfatiza-se a importância de registrar todos os resultados e de realizar os testes com frequência.

No item 4, o TF lê: "This information helps you better manage your diabetes, reducing your chances for complications. Record your results in the self-test diary included in your kit, the meter's memory, or on your computer". Considerou-se que a alternativa "d" é mais explícita e apresenta um termo mais comumente utilizado em português em referências ao

diabetes. Ao utilizar “controlar” como tradução para “manage”, em vez de “administrar” ou “gerenciar” como ocorre nas demais alternativas, “d” faz uso de uma colocação mais comum no português brasileiro, conforme pesquisa realizada no Corpus do Português: Now (disponível em <https://www.corpusdoportugues.org/now/>), em que se observa que controlar é o sétimo colocado mais frequente com diabetes. A alternativa “e” também utiliza “controlar”, porém é a única que traduz “this information” como singular. Considerou-se que a opção pela tradução dessa unidade de tradução no plural é uma forma de explicitação, porque os diabéticos são encorajados a registrar diariamente os resultados de seus testes de índice glicêmico, e é justamente o conjunto dos dados que permite avaliar o progresso do tratamento. Além disso, “information” é um substantivo incontável em língua inglesa e contável em português; traduzir como singular pode ser indicativo de menor conhecimento da língua inglesa.

No item 5, o TF é: “Make sure you close the test strip vial and control solution bottles tightly after each use. You can keep all your testing supplies in the carrying case.” Considerou-se que a alternativa “e” apresenta maior grau de explicitação, pois enfatiza que se trata de uma maleta para transporte dos suprimentos necessários para realização do teste glicêmico.

Na seção “Convivência e saúde” do questionário, cada avaliador forneceu informações sobre o seu estado de saúde (se era diabético(a), se fazia acompanhamento com médico(a) e/ou nutricionista para controlar o diabetes) e sobre a familiaridade com o diabetes e com aparelhos medidores de glicemia (se convivia com pessoas diabéticas, se utilizava ou já havia utilizado aparelho medidor de glicemia, se já havia ajudado alguém a usar).

Por fim, os dados demográficos dos informantes foram coletados na última seção, em que eles indicaram seu país de origem (Brasil ou Outro). Caso não fosse brasileiro, o participante deveria clicar em “Outro” e informar seu país de origem.

Uma versão piloto do questionário foi testada com cinco informantes, que foram solicitados por e-mail a preencher o questionário: uma professora de tradução, dois graduandos de tradução, uma estudante da área da saúde e um profissional bilíngue da área de arquitetura. A partir dos comentários desses informantes, o questionário piloto foi reformulado para evitar ambiguidades e tornar as instruções mais claras. Após essa etapa, a versão final do questionário modificado foi compartilhada com potenciais avaliadores via e-mail e publicação de *link* em rede social.

3.2 Procedimentos de análise dos resultados

O procedimento inicial para a análise dos resultados foi a seleção dos avaliadores, que foi realizada conforme os seguintes passos:

- Exclusão de informantes estrangeiros e de informantes sem nenhuma proficiência em inglês ou com proficiência elementar ou intermediária – todos os informantes selecionados precisavam ser falantes nativos do português brasileiro e ter autodeclarado proficiência profissional ou bilíngue em português e em inglês e/ou indicado possuir certificado de proficiência em língua inglesa.
- Agrupamento dos informantes selecionados de acordo com a atividade profissional desempenhada: os informantes de um mesmo grupo apresentavam uma mesma ocupação (tradutor, estudante de tradução, pós-graduando em tradução etc.) ou estavam na mesma “grande área” de formação acadêmica (por exemplo, grupo de profissionais da saúde).

Com isso, objetivou-se garantir que os grupos fossem o mais homogêneos possível e constituídos por perfis de informantes que representassem o conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) da área da saúde e as subcompetências sob investigação do modelo de CT de PACTE (2003). Ao final dessa etapa, os grupos de avaliadores foram distribuídos conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição dos grupos por subcompetências e conhecimentos e número de informantes por grupo

Grupo	Perfil	Conhecimento ou subcompetência	Nº de informantes
G1	Bilíngues	Subcompetência bilíngue	19
G2	Profissionais da área da saúde	Conhecimento de domínio	6
G3	Tradutores profissionais	Subcompetência instrumental	9
G4	Pós-graduandos e pós-graduados em tradução	Subcompetência conhecimentos sobre tradução	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

Buscou-se obter o mesmo número de avaliadores em todos os grupos, entretanto isso não foi possível, havendo um maior número de participantes no grupo G1. Nesse grupo, foram

incluídos todos os avaliadores da pesquisa que não pertencessem aos demais grupos do estudo e que autodeclararam proficiência nativa ou bilíngue em ambas as línguas, inglês e português, e/ou que tivessem certificado de proficiência avançada na L2, tendo, portanto, o que PACTE (2003) chama de subcompetência bilíngue. O grupo G2 era formado por profissionais de diferentes ramos da área de saúde e englobou os informantes com conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) ou subcompetência extralinguística para estar em conformidade com a nomenclatura utilizada pelo grupo PACTE (2003). O grupo G3 incluiu tradutores profissionais, que apresentavam subcompetência instrumental (PACTE, 2003). O grupo G4 foi formado por pós-graduandos e pós-graduados em tradução, incluindo professores da área de tradução e tradutores profissionais com pós-graduação em tradução, agrupados para representar a subcompetência conhecimento sobre tradução (PACTE, 2003).

Em seguida, foi feito um levantamento do(s) trecho(s) traduzido(s) mais bem avaliado(s) por cada grupo para cada item da seção de avaliação do questionário. Além disso, foi feito um levantamento do(s) critério(s) que cada grupo de informantes considerou mais preponderante(s) na avaliação de cada item separadamente e posteriormente na avaliação da qualidade da tradução em geral: adequação às normas ortográficas e gramaticais; clareza; emprego de vocabulário específico; equivalência de sentido com o TF; equivalência palavra-por-palavra com o TF; estilo. Ressalta-se que os dados obtidos foram analisados qualitativa e quantitativamente, e os resultados são discutidos na seção subsequente.

4 Resultados

Nesta seção é feito um levantamento das opções de tradução mais bem avaliadas para cada um dos cinco trechos selecionados do TF. Compilou-se também uma lista dos critérios mais informados por cada grupo na avaliação de cada item e na avaliação geral.

4.1 Trechos traduzidos mais bem avaliados

Na avaliação das opções de tradução para cada trecho traduzido do TF realizada pelos informantes desta pesquisa, foi possível constatar algumas semelhanças entre os grupos, conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Trechos traduzidos mais bem avaliados por item/grupo e porcentagem no grupo

Grupo	N° de informantes	ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
G1	19	E – 8 (42,10%)	A – 7 (36,84%)	B – 7 (36,84%)	B – 9 (47,36%)	E,F – 7 (36,84%)
G2	6	E – 3 (50%)	B, F – 2 (33,33%)	D – 3 (50%)	D – 2 (33,33%)	F – 3 (50%)
G3	9	E – 7 (77,77%)	A – 4 (44,44%)	B,D,C – 2 (22,22%)	B – 7 (77,77%)	E,F – 3 (33,33%)
G4	10	E – 6 (60%)	A – 3 (30%)	B,D – 3 (30%)	B – 6 (60%)	E – 4 (40%)

Fonte: elaborada pelas autoras.

No item 1 da seção de avaliação do questionário, a alternativa “e” foi a mais bem avaliada pelos participantes dos quatro grupos, conforme o esperado, porque ela apresenta maior grau de explicitação. Além da concordância intergrupos, observou-se também alta concordância intragrupos, com 50% ou mais de concordância interna entre os avaliadores de três dos quatro grupos. Ressalta-se que os avaliadores de G3 apresentaram maior concordância intragrupo do que os demais grupos quanto ao trecho mais bem avaliado, “e”, para este item (77,77%), enquanto o menor índice de concordância intragrupo na avaliação deste item foi entre os informantes de G1 (42,10%), havendo uma variação de mais de 30% entre os avaliadores intergrupos.

No item 2, assim como no anterior, observou-se que a alternativa mais explícita foi mais bem avaliada pela maioria dos grupos: a alternativa “a” foi a mais indicada pelos avaliadores dos grupos G1, G3 e G4, mostrando haver grande concordância intergrupos; por outro lado, os avaliadores de G2 indicaram as alternativas “b” e “f” como as mais bem avaliadas. Observa-se, assim, que a variação percentual entre os trechos mais bem avaliados não atingiu 15% (30% a 44,44% para o trecho “a” e 36,84% para os trechos “b” e “f”); além disso, se considerarmos as médias percentuais dos trechos mais bem avaliados, a variação é menor que 7% (40,64% para o trecho “a” e 33% para os trechos “b” e “f”), o que parece apontar para uma qualidade muito semelhante desses três trechos. Nesse caso, o menor índice de concordância intragrupo foi observado em G4 (30%); a maior concordância intragrupo na avaliação do item 2 ocorreu em G3 (44,44%).

No item 3, observou-se que as alternativas mais bem avaliadas foram “b” e “d”. Esperava-se que a alternativa “b” fosse a mais bem avaliada. A concordância inter e intragrupos

foi menor na avaliação deste item do que nos itens 1 e 2. Os grupos G1 e G2 apresentaram maior concordância intragrupo: 36,84% dos avaliadores do primeiro grupo indicaram a alternativa “b”, e 50,00% do segundo grupo indicou a alternativa “d”. A menor concordância intragrupo foi observada em G3, em que houve a mesma porcentagem de alternativas mais indicadas: as alternativas “b”, “c” e “d” foram indicadas por 22,22% dos informantes cada. Desse modo, inicialmente pode-se afirmar que houve maior discordância entre os grupos na avaliação desse item, uma vez que três opções de tradução diferentes foram bem avaliadas pelos participantes da pesquisa, assim como no caso do item 2, mas com grande variação percentual (22% a 36,84% para o trecho “b” e 22,22% a 50% para o trecho “d”) nos grupos. Entretanto, considerando-se as médias percentuais de avaliações de cada alternativa mais bem avaliada, essas médias, em termos percentuais, são muito próximas (28,02% para “b” e 32% para “d”), o que pode apontar para uma qualidade muito semelhante desses dois trechos do item 3, assim como ocorreu nos trechos “a”, “b” e “f” do item 2.

No item 4, a alternativa “b” foi a mais bem avaliada pelos grupos G1, G3 e G4, o que confirmou a expectativa de que a alternativa “b” fosse a mais bem avaliada. Entretanto, os avaliadores do grupo G2 escolheram a alternativa “d”. Neste item, assim como no item 2, observou-se que informantes com conhecimento de domínio da área da saúde (G2) escolheram alternativas diferentes dos demais grupos, nos quais se observou concordância entre as alternativas mais bem avaliadas. A maior concordância intragrupo foi observada entre os informantes de G3 (77,77%) e a menor entre os informantes de G2 (33,33%). No entanto, diferente do que ocorreu no item 2, em que se observou uma média percentual próxima de avaliação dos trechos nos grupos, na consolidação das médias percentuais de avaliação dos trechos do item 4, constata-se que o trecho “b” foi mais bem avaliado por uma média de 61,71% dos informantes dos grupos G1, G3 e G4, enquanto o trecho “d” foi mais bem avaliado por 33,33% do grupo G2. Nesse caso, considerando-se não só o número de grupos com a mesma avaliação, mas também as médias percentuais, o trecho “b” foi o mais bem avaliado pelos grupos.

No item 5, as alternativas “e” e “f” foram as mais bem avaliadas por um grupo cada uma (G4 e G2 respectivamente), e dois grupos escolheram as duas alternativas como as mais bem avaliadas (G1 e G3). Os grupos com maiores índices de concordância interna foram G2, em que

50% dos informantes indicaram a alternativa “f”, e G4, no qual a alternativa “e” foi indicada por 40% dos avaliadores. Nos grupos G1 e G3, nos quais houve menor índice de concordância intragrupo, as alternativas “e” e “f” foram igualmente bem avaliadas pelos informantes. Considerando-se as médias percentuais desses trechos, o trecho que parece ser mais bem avaliado é o “f”, com média de 40,04%, em comparação com o trecho “e”, com 36,72%. Essas médias precisam ser interpretadas com cautela, uma vez que a diferença entre elas não atinge 4%.

4.2 Critérios de avaliação mais informados

A Tabela 2, na página a seguir, apresenta os códigos e os números de informantes de cada grupo desta pesquisa, seguidos dos critérios de avaliação mais informados por cada grupo na avaliação de cada item e na avaliação geral.

Conforme a Tabela 2, o critério mais utilizado pelos informantes dos grupos G1, G2 e G4 na avaliação das alternativas apresentadas no item 1 foi a equivalência de sentido com o TF. Os índices de concordância intragrupo para indicação desse critério foram notoriamente altos, tendo sido indicado por 16 avaliadores (84,21%) no grupo de informantes bilíngues (G1), 5 avaliadores no grupo com conhecimento de domínio (G2) (83,33%) e 7 informantes (70%) dentre os informantes com subcompetência conhecimento sobre tradução (G4). Interessantemente, dentre os informantes do grupo G3, (subcompetência instrumental), o critério mais indicado na avaliação dos trechos traduzidos no item 1 foi a clareza, utilizado por 7 (77, 77%) dos avaliadores, seguido pela equivalência de sentido com o TF em inglês. Observou-se que os informantes do grupo G1 foram os únicos a indicar a equivalência palavra-por-palavra como critério para avaliação dos trechos traduzidos do item 1; de maneira semelhante, na avaliação dos itens 3 e 4, somente informantes do grupo G1 indicaram a utilização da equivalência palavra-por-palavra como critério de avaliação da qualidade. Esse resultado pode estar relacionado à crença de uma transferência direta entre as línguas, guiada pela subcompetência bilíngue (PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; 2010). Os informantes do grupo G2 foram os únicos que não indicaram ter utilizado o estilo como critério de avaliação neste item. Dentre os informantes dos demais grupos, esse critério foi indicado em maior ou menor proporção em todos os itens da seção da avaliação. O emprego de vocabulário especí-

Tabela 2 – Critérios de avaliação mais informados por grupos de avaliadores na avaliação dos itens e na avaliação geral

Grupo/informantes	Critério de avaliação	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Avaliação geral
G1 (19)	Adequação às normas gramaticais	8 (42,10%)	10 (52,63%)	11 (57,89%)	11 (57,89%)	8 (42,10%)	6 (31,57%)
	Clareza	15 (78,94%)	15 (78,94%)	13 (68,42%)	13 (68,42%)	15 (78,94%)	14 (73,68%)
	Emprego de vocabulário específico	6 (31,57%)	7(36,84%)	6 (31,57%)	6 (31,57%)	6 (31,57%)	8 (42,10%)
	Equivalência de sentido	16 (84,21%)	15 (78,94%)	15 (78,94%)	15 (78,94%)	14 (73,68%)	16 (84,21%)
	Equivalência palavra-por-palavra	1 (5,26%)	1 (5,26%)	1 (5,26%)	1 (5,26%)	2 (10,52%)	2 (10,52%)
	Estilo	3 (15,78%)	1 (5,26%)	1 (5,26%)	1 (5,26%)	2 (10,52%)	1 (5,26%)
G2 (6)	Adequação às normas gramaticais	2 (33,33%)	1 (16,66%)	2 (33,33%)	2 (33,33%)	1 (16,66%)	1 (16,66%)
	Clareza	2 (33,33%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)	4 (66,66%)	3 (50,00%)
	Emprego de vocabulário específico	2 (33,33%)	2 (33,33%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)	2 (33,33%)	3 (50,00%)
	Equivalência de sentido	5 (83,33%)	4 (66,66%)	5 (83,33%)	5 (83,33%)	5 (83,33%)	4 (66,66%)
	Equivalência palavra-por-palavra	0 (0,00%)	1 (16,66%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (16,66%)	0 (0,00%)
	Estilo	0 (0,00%)	1 (16,66%)	0 (0,00%)	(0) 0,00%	0 (0,00%)	0 (0,00%)
G3 (9)	Adequação às normas gramaticais	4 (44,44%)	5 (55,55%)	7 (77,77%)	7 (77,77%)	6 (66,66%)	4 (44,44%)
	Clareza	7 (77,77%)	8 (88,88%)	5 (55,55%)	5 (55,55%)	7 (77,77%)	7 (77,77%)
	Emprego de vocabulário específico	2 (22,22%)	3 (33,33%)	2 (22,22%)	2 (22,22%)	3 (33,33%)	3 (33,33%)
	Equivalência de sentido	5 (55,55%)	5 (44,44%)	5 (55,55%)	5 (55,55%)	7 (77,77%)	5 (55,55%)
	Equivalência palavra-por-palavra	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	Estilo	2 (22,22%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	0 (0,00%)	1 (11,11%)
G4 (10)	Adequação às normas gramaticais	3 (30,00%)	6 (60,00%)	6 (60,00%)	6 (60,00%)	4 (40,00%)	4 (40,00%)
	Clareza	6 (60,00%)	7 (70,00%)	6 (60,00%)	6 (60,00%)	6 (60,00%)	6 (60,00%)
	Emprego de vocabulário específico	1 (10,00%)	4 (40,00%)	2 (20,00%)	2 (20,00%)	3 (30,00%)	2 (20,00%)
	Equivalência de sentido	7 (70,00%)	6 (60,00%)	7 (70,00%)	8 (80,00%)	7 (70,00%)	7 (70,00%)
	Equivalência palavra-por-palavra	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	Estilo	1 (10,00%)	2 (20,00%)	1 (10,00%)	1 (10,00%)	1 (10,00%)	1 (0,00%)

Fonte: elaborada pelas autoras.

fico da área foi menos indicado por informantes dos grupos G3 e G4. Esse resultado pode estar relacionado ao caráter instrucional do TF: a não utilização de termos técnicos facilita a compreensão do manual pelos pacientes que necessitam do medidor de glicemia.

A clareza foi o critério mais utilizado na avaliação do item 2 por integrantes dos grupos G3 e G4, sendo indicada por 8 (88,88%) e 7 (70%) dos integrantes, respectivamente. Entre os avaliadores de G1, a clareza também figurou entre os critérios mais indicados, ficando em primeiro lugar junto com a equivalência de sentido, ambas mencionadas por 15 (78,94%) dos avaliadores. Dentre os avaliadores de G2, a clareza foi o segundo critério mais indicado (3 avaliadores ou 50%), atrás da equivalência de sentido indicada por 4 (66,66%) dos informantes do grupo. O critério estilo foi indicado por 1 (16,66%) avaliador de G2 na avaliação do item 2, mas não consta entre os critérios desses informantes com conhecimento de domínio na avaliação dos outros itens, nem na avaliação geral. De maneira semelhante, o estilo também foi indicado em maior porcentagem pelos informantes de G4 na avaliação do item 2 (2 avaliadores ou 20%) do que nos demais itens (10%) e na avaliação geral (0,0%). Considerando-se que o estilo é o critério de avaliação mais subjetivo dentre os disponibilizados aos avaliadores da pesquisa, a maior utilização desse critério na avaliação das traduções do item 2 pelos informantes do grupo G4 pode justificar o fato de haver menor concordância interna entre os informantes desse grupo na avaliação desse item que na avaliação do item 1.

A variação de estilo é mais aparente, à primeira vista, dentre os trechos traduzidos do item 1, em que a ordem dos elementos da oração está invertida em uma das alternativas. Essa inversão parece não ter influenciado negativamente a avaliação da alternativa "e", visto que houve alta concordância intergrupos e todos indicaram exatamente esta alternativa com a inversão na ordem da frase como a melhor opção de tradução para o item 1. No entanto, no item 2, a variação de estilo envolveu a escolha pela explicitação, dentre os informantes dos grupos G1, G3 e G4, que indicaram a alternativa "a". Os informantes de G2, por outro lado, indicaram as alternativas "b" e "f", preferindo traduções mais explícitas do TF.

Conforme mencionado anteriormente, 3 (50%) dos informantes do grupo G2 escolheram a alternativa "d" como a melhor tradução para o item 3. Interessantemente, essa também é a porcentagem de informantes que indicaram o emprego de vocabulário específico como critério determinante na avaliação de qualidade dos trechos traduzidos no item 3. O TF

do item 3, transcrito a seguir, não apresentava número maior de itens lexicais relacionados à área da saúde do que os itens 1 e 2: *“3 - Always record your blood sugar results after testing. This helps you and your healthcare professional find patterns in your blood sugar results.”* Entretanto, o fato de que o trecho traduzido mais bem avaliado por esse grupo, a alternativa “d”, ter sido o único em que “healthcare professional” foi traduzido como médico deve ser enfatizado, uma vez que três dentre os seis informantes deste grupo eram médico(a)s.

A distribuição dos critérios mais informados na avaliação dos trechos traduzidos do item 4 apresentou padrão semelhante ao dos informados na avaliação dos trechos traduzidos do item 3. Dentre os informantes de G1, a equivalência de sentido com o TF em inglês foi o critério mais utilizado, indicado por 15 (78,94%) dos informantes, seguido pela clareza, indicado por 13 (68,42%) avaliadores, e pela adequação às normas ortográficas e gramaticais, indicado por 11 (57,89%) avaliadores. À semelhança do ocorrido na avaliação dos itens 1 e 3, a equivalência palavra-por-palavra foi indicada por 1 (5,26%) avaliador, e, mais uma vez, esse critério não foi indicado por informantes de nenhum dos outros grupos. O emprego de vocabulário específico da área, apesar de não ter figurado entre os três critérios mais relevantes para informantes dos outros grupos na avaliação do item 3, foi indicado por 6 (31,57%) dos informantes de G1.

Em relação à densidade lexical, a única palavra específica da área da saúde no TF do item 4, transcrito a seguir, era “diabetes”: *“This information helps you better manage your diabetes, reducing your chances for complications. Record your results in the self test diary included in your kit, the meter’s memory, or on your computer”*. Interessantemente, observou-se que a maior variação entre as opções de tradução para o item 4 envolveu exatamente a tradução do grupo nominal em que essa palavra aparecia, *“your diabetes”*, que foi traduzido de formas diferentes pelos informantes de Liparini Campos (2010). Apesar dessa variação, nas alternativas mais bem avaliadas escolhidas pelos quatro grupos de informantes desta pesquisa, a palavra “diabetes” havia sido traduzida como substantivo feminino, embora seja um substantivo de dois gêneros. Outra variação de tradução frequente para o item 4 ocorre na tradução de “this”, pronome demonstrativo que inicia a oração no TF, que foi traduzido como “essas”, “essa” e “esta”, conforme apresentado a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Trechos traduzidos para o item 4

4a	Essa informação ajudará você a administrar melhor o seu diabetes, reduzindo as chances de complicações. Registre os seus resultados no diário de auto teste incluso no kit, na memória do medidor ou em seu computador.
4b	Essas informações ajudam a administrar melhor a diabetes, reduzindo as chances de complicações. Registre os resultados no diário de autoteste incluído no kit, na memória do medidor ou no seu computador.
4c	Essas informações ajudam você a gerenciar melhor o seu diabetes, reduzindo as chances de complicações. Grave os seus resultados no diário de autoteste incluído no seu kit, a memória do medidor, ou no seu computador.
4d	Essas informações ajudam a controlar melhor sua diabetes, reduzindo as chances de aparecerem complicações. Registre seus resultados no autoteste diário incluído o seu kit, na memória do medidor ou no seu computador.
4e	Esta informação ajuda você a controlar melhor seu diabetes, reduzindo as chances de complicações. Registre os resultados de sua tira de teste em seu kit, na memória do seu medidor ou no seu computador.
4f	Essas informações a ajudarão a melhor gerenciar seus níveis de açúcar no sangue, reduzindo suas chances de ter complicações. Registre seus resultados no diário de auto-teste incluído no kit, a memória do medidor, no computador.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na verdade, as diferenças entre as alternativas de tradução para o item 4 são mais da ordem da adequação gramatical do que de terminologia. Conforme a transcrição no Quadro 1, a alternativa 4b, que foi a mais bem avaliada pelos grupos G1, G3 e G4, é mais adequada gramaticalmente do que a alternativa 4d, mais bem avaliada pelos informantes do grupo G2.

Ao comparar as alternativas 4a, 4b, 4c, 4d, 4e e 4f com o trecho do TF, é possível observar que a alternativa 4d altera o sentido do TF, visto que nele “diary” é um substantivo e refere-se ao objeto utilizado para registrar os resultados obtidos após a utilização do medidor. Em contrapartida, em 4d, “diário” é usado para sugerir uma frequência de uso do aparelho medidor de glicemia. Considerando que essa foi a única alternativa em que essa alteração ocorreu e que os informantes do grupo G2 que a indicaram eram médicos, pode-se inferir que a escolha dessa opção era motivada pela ocupação dos informantes, por reforçar a importância do auto teste no controle da diabetes.

O item 5 foi o único do questionário em que a clareza foi o critério mais utilizado na avaliação dentre os informantes de G1, sendo indicado por 15 (78,94%), informantes na avaliação deste item. No entanto, o item 5 foi também o único em que dois trechos foram igualmente bem avaliados pelos informantes desse grupo. A equivalência de sentido com o TF foi o segundo critério mais indicado por esse grupo, e foi mencionada por 14 (73,68%) dos

informantes, achado consistente com a alta indicação nos itens anteriores, demonstrando a relevância deste critério. A adequação às normas ortográficas e gramaticais foi indicada por 8 (42,10%) dos informantes desse grupo, enquanto o emprego de vocabulário específico da área foi indicado por 6 (31,57%) dos informantes. Nos demais grupos, a proporção de avaliadores que indicou ter utilizado esse critério também variou em torno de 30 a 33,33% para o item 5. A equivalência palavra-por-palavra e o estilo foram os critérios menos informados pelo grupo G1 na avaliação do item 5 e foram indicados por 2 (10,52%) dos informantes cada um.

Dentre os informantes do grupo G2, o critério de avaliação mais informado na avaliação dos trechos traduzidos do item 5 foi a equivalência de sentido com o texto TF em inglês, indicada por 5 (83,33%) dos informantes, seguido pela clareza, critério indicado por 4 (66,66%) dos informantes. O emprego de vocabulário específico da área foi indicado por 2 (33,33%) dos informantes desse grupo na avaliação dos trechos traduzidos do item 5, mesma proporção observada entre os informantes do grupo G3.

No grupo G3, a clareza e a equivalência de sentido com o texto TF em inglês foram os critérios mais informados na avaliação dos trechos traduzidos para o item 5, sendo indicados por 7 (77,77%) dos informantes cada um. A adequação às normas ortográficas e gramaticais foi o segundo critério mais indicado, mencionado por 6 (66,66%) dos informantes desse grupo. O emprego de vocabulário específico foi indicado por 3 (33,33%) dos informantes desse grupo, valor aproximado ao encontrado também entre os informantes dos demais grupos. A equivalência palavra-por-palavra não foi indicada pelos informantes de G3 para este item, o que também foi observado na avaliação dos itens anteriores. O estilo não foi indicado por nenhum informante desse grupo como critério de avaliação para os trechos traduzidos do item 5.

O critério de avaliação mais indicado pelos informantes do grupo G4 na avaliação dos trechos traduzidos do item 5 foi a equivalência de sentido com o texto TF em inglês, escolhido por 7 (70%) indivíduos, seguido pela clareza e pela adequação às normas ortográficas e gramaticais, indicados por 6 (60%) e 5 (50%) dos informantes, respectivamente. O emprego de vocabulário específico da área foi indicado por 3 (30%) dos informantes desse grupo, e o estilo também foi indicado, mas apenas por 1 (10%) informante.

A maior indicação do emprego de vocabulário específico como critério de avaliação dos trechos traduzidos do item 5, em comparação com os outros itens, pelos informantes dos diversos grupos de pesquisa, pode estar relacionada à maior densidade lexical desse trecho do TF, a maior entre os trechos avaliados, que apresentava quatro grupos nominais: “*test strip vial*”, “*solution bottles*”, “*testing supplies*” e “*carrying case*”. cujas traduções variaram bastante entre as alternativas de tradução.

5. Considerações finais

Este trabalho visou investigar o impacto do conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) na avaliação da qualidade de traduções de manuais técnicos utilizados na área de saúde e as hipóteses de House (1977/1981, 1997, 2015) de que a avaliação da qualidade da tradução tem a equivalência de sentido do TA em relação ao TF como critério fundamental de avaliação da tradução (HOUSE, 1977/1981, 1997, 2015).

Para essa investigação, partiu-se das hipóteses de que: 1) para os informantes, independentemente dos grupos a que pertencem, o critério fundamental para avaliação da qualidade da tradução será a equivalência de sentido com o TF (HOUSE, 2015); 2) as traduções mais bem avaliadas serão as que apresentarem maior grau de explicitação (BAKER, 1993; PYM, 2011); e 3) dentre os informantes com conhecimento de domínio (SCARDAMALIA; BEREITER, 1991) na área de saúde, o segundo critério de avaliação da qualidade da tradução mais utilizado será o emprego de vocabulário específico da área em comparação com outros critérios.

Embora não tenham sido feitos testes estatísticos, com base em House (1997/1981, 1997, 2015), a hipótese de que a equivalência de sentido seria o critério mais utilizado para avaliação da qualidade da tradução foi confirmada, uma vez que a equivalência de sentido com o TF foi o critério mais indicado na avaliação da qualidade pelos grupos com subcompetência bilíngue, conhecimento de domínio e subcompetência conhecimento sobre tradução. Dentre os informantes do grupo de subcompetência instrumental, esse foi o segundo critério mais indicado na avaliação geral e dos trechos traduzidos dos itens 1 e 4 do questionário.

Além disso, confirmou-se também a hipótese de que as traduções com maior grau de explicitação seriam as mais bem avaliadas, o que ocorreu em 4 dos 5 itens da seção de avaliação. Finalmente, observou-se também que o uso de vocabulário específico foi o segundo critério

mais indicado por informantes do grupo G2 em três dos cinco itens da seção de avaliação. Ademais, juntamente com a clareza, esse foi o segundo critério mais indicado na avaliação geral pelos informantes de G2, o que indica que o emprego de vocabulário específico da área foi um critério relevante para esse grupo. Esses resultados assemelham-se, por sua vez, aos resultados de Da Silva (2007) e Da Silva et al. (2009), em que o conhecimento de domínio teve impacto sobre a produção textual dos informantes e sobre seu desempenho.

Outros estudos que explorem a avaliação de uma maior variedade de itens com diferentes graus de densidade lexical e outros gêneros textuais também podem contribuir para esclarecer o impacto do conhecimento de domínio na avaliação de textos traduzidos, e se/como esse impacto varia de acordo com o tipo de texto/gênero textual avaliado, ou seja, se a tradução é abordada como aberta ou fechada segundo tipologia proposta por House (1977/1981, 1997, 2015).

A partir deste estudo e das variadas possibilidades de sua continuação, a avaliação da qualidade da tradução demonstra ser uma área fundamental aos Estudos da Tradução. É uma área que pode ser pesquisada sob múltiplas perspectivas, visando contribuir principalmente para a formação de futuros tradutores, tornando-os mais críticos, mais conscientes de suas escolhas e de como essas escolhas refletem a qualidade dos seus textos traduzidos.

Referências

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. *In*: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.). **Text and technology**: In honour of John Sinclair. Amsterdam: Benjamins, 1993. p. 233-250. <https://doi.org/10.1075/z.64.15bak>

BRAGA, C. N. O **texto traduzido sob a perspectiva do avaliador**: um estudo exploratório. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DA SILVA, I. A. L. **Conhecimento experto em tradução**: aferição da durabilidade de tarefas tradutórias realizadas por sujeitos não-tradutores em condições empírico-experimentais. 2007. 272 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DA SILVA, I. A. L.; LIMA, K. C. S.; OLIVEIRA, M, L.; PAGANO, A. S. Impacto do conhecimento de domínio na resolução de tarefas tradutórias: uma análise do desempenho de pesquisadores expertos não-tradutores. **Estudos (UFBA)**, Salvador, v. 40, p. 15-68, 2009.

DA SILVA, I. A. L. **(Des)compactação de significados e esforço cognitivo no processo tradutório**: um estudo da metáfora gramatical na construção do texto traduzido. 212. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HALLIDAY, M.A.K. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOUSE, J. **A model for translation quality assessment**. 2. ed. Tübingen: TBL-Verlag Narr, 1977[1981].

HOUSE, J. **Translation quality assessment: A model revisited**. Tübingen: Narr, 1997.

HOUSE, J. **Seminário de pesquisa sobre qualidade da tradução**. London: UEA (University of East Anglia), 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hPMQXXUWuGY> (parte 1) e <https://www.youtube.com/watch?v=gjUkw-MQIR8> (parte 2). Acesso em: 03 ago. 2019

HOUSE, J. **Translation quality assessment: Past and present**. New York: Routledge, 2015. https://doi.org/10.1057/9781137025487_13

HURTADO ALBIR, A. Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e práticos. *In*: ALVES, F; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-48.

HURTADO ALBIR, A. Competence. *In*: GAMBIER, Y. *et al* (Ed.). **Handbook of translation studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010. <https://doi.org/10.1075/hts.1.comp1>

LIPARINI CAMPOS, T. L. **O efeito do uso de um sistema de memória de tradução e da pressão de tempo no processo cognitivo de tradutores profissionais**. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, F. (Ed.). **Triangulating translation: Perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>

PYM, A. Translation research terms: A tentative glossary for moments of perplexity and dispute. *In*: PYM, A. (Ed.) **Translation research projects 3**. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2011. p. 75-110.

ROTHE-NEVES, R. Translation quality assessment for research purposes: An empirical approach. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 10, p. 113-131, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6147/5705>. Acesso em: 30 maio 2019.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Literate expertise. *In*: ERICSSON, K.A.; SMITH, J. **Toward a general theory of expertise**. Cambridge: CUP, 1991. p. 172-194.

SCHWARTZ, L.; ANDERSON, T.; GWINNUP, J.; YOUNG, K. Machine translation and monolingual postediting: the AFRL WMT-14 system. *In*: WORKSHOP ON STATISTICAL MACHINE TRANSLATION, 9, 2014, Baltimore, MD. **Proceedings...** Baltimore, MD: Association for Computational Linguistics, 2014. p. 186-194. Disponível em: <http://www.aclweb.org/anthology/W14-3321.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019. <https://doi.org/10.3115/v1/W14-3321>

VINAY, J.; DARBELNET, J. **Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation.** Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. <https://doi.org/10.1075/btl.11>

Recebido em: 02.10.2019

Aprovado em: 25.11.2019

O USO DA AUTOAVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA EXPERTISE EM INTERPRETAÇÃO

The Use of Self-Assessment in the Development of Expertise in Interpreting

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-6](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-6)

Christiano Sanches do Valle Silva*

RESUMO: A adoção de um modelo baseado no desenvolvimento da expertise e na capacitação para a aprendizagem autônoma e a educação continuada geram a necessidade de os alunos serem capazes de se autoavaliar, de forma a determinar em que elementos investir. O uso de ficha de autoavaliação proposto pela Formação de Intérpretes da PUC-Rio é apresentado, após uma reflexão teórica, e seus efeitos são discutidos. A ferramenta de autoavaliação mostrou-se eficaz não somente no tocante à avaliação em si, mas na consolidação de uma linguagem comum clara e objetiva que estrutura a relação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, além de oferecer outros benefícios.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação. Autoavaliação. Expertise. Prática Deliberada. Aprendizagem Autônoma.

ABSTRACT: Adopting a model based on developing expertise and the ability to engage in autonomous learning and continuing education creates the need for students to be able to self-assess in order to determine which elements to invest in. The use of the self-assessment form proposed by the PUC-Rio Interpreter Training is presented and its effects are discussed, after a theoretical discussion. The self-assessment tool proved to be effective not only in terms of the assessment itself, but in consolidating a clear and objective common language that structures the relationship between students and teachers and between students themselves and offers other benefits.

KEYWORDS: Interpreting. Self-Assessment. Expertise. Deliberate practice. Autonomous learning.

* Mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Membro do corpo docente da Formação de Intérpretes da PUC-Rio desde 2013. ORCID: [0000-0002-1408-2532](https://orcid.org/0000-0002-1408-2532). E-mail: christianosanches(AT)gmail.com

1 Introdução

Em 2016, a Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio precisou passar por uma reforma curricular, a fim de se adaptar a exigências de grade horária e de mercado. Como curso de especialização *lato sensu*, a Formação destoava de outros cursos do mesmo nível por oferecer uma carga horária elevada e distribuída em dias de semana, sendo a tendência entre as especializações a oferta de aulas aos sábados, com carga horária inferior à oferecida até então pela Formação. Ficou claro, portanto, que seria preciso alterar a maneira de se promover o conhecimento necessário aos futuros intérpretes se o objetivo fosse oferecer a mesma qualidade em menos tempo.

Toda essa mudança gerou reflexões acerca dos objetivos do curso e como alcançá-los, tendo em mente conceitos como o de expertise e aprendizagem autônoma (ERICSSON, 2000) e a importância de os alunos serem capazes de avaliar o próprio desempenho, visto que a redução de horas em sala de aula seria, em certa medida, compensada pela proposta de atividades extraclasse.

A linha de raciocínio não se detinha somente no período da Formação, mas levava em consideração a necessidade de os alunos continuarem, mesmo formados e atuando no mercado, a desenvolver suas habilidades profissionais. Foi justamente na identificação dessa necessidade que se fundamentou a escolha de um ensino que incluísse fazer com que os alunos aprendessem a se autoavaliar, sendo assim capazes de progredir em termos de desempenho profissional ao longo de suas carreiras.

Por trás desse currículo estaria a ideia de que o profissional experto é aquele que continua a se aperfeiçoar e a aplicar os novos conhecimentos adquiridos ao longo de seu percurso de trabalho.

Neste artigo, serão explicados os conceitos de expertise e de aprendizagem autônoma e descrito o papel central que a autoavaliação desempenha no percurso de aprendizagem da Formação de Intérpretes da PUC-Rio.

2 Os conceitos de expertise e de prática deliberada

Em um artigo de 2000, Ericsson argumenta que, ainda que qualquer pessoa possa adquirir experiência em uma área específica, alguns se desenvolvem mais rapidamente do que

outros, sendo considerados, após anos de experiência, expertos (p. 189). Com base nessa ideia, cursos e formações aplicam testes de aptidão, procurando identificar os candidatos que tenham essa “capacidade inata”, o talento necessário para ser bem-sucedidos.

Contudo, conforme o próprio Ericsson (2000), autores diversos demonstraram haver pouca evidência empírica para sustentar o argumento da capacidade inata. Assim, por exemplo, uma maior duração da formação profissional não é garantia de sucesso ou competência na profissão e profissionais muito experientes não atingem um limite de progressão em sua capacidade, mitos desbancados por observações mais recentes.

Em suas pesquisas, o autor conclui que não há nível de desempenho que não possa ser modificado por treinamento intensivo e extenso (ERICSSON, 2000, p. 192). Ou seja, pessoas altamente motivadas possuem uma capacidade muito maior de influenciar o nível de desempenho que já alcançaram do que se imaginava (p. 192).

Partindo desse princípio, Ericsson (2000) explora o conceito de prática deliberada, que seria justamente o envolvimento em atividades de treinamento especialmente concebidas para se alcançar um determinado fim (p. 193). Seguindo-se a uma série de pesquisas que procuravam basear-se em evidências empíricas para mensurar o desenvolvimento de capacidade em tarefas específicas e como este desenvolvimento se produzia, Ericsson conclui que a evolução do desempenho acontece de forma gradual, sem saltos abruptos, que, na área de esportes, é em torno dos 25 anos que se atinge o ápice de desempenho, o mesmo ocorrendo em torno dos 30 a 40 anos para as artes e as ciências (p. 194).

Foi com base nas concepções utilizadas por Ericsson e em suas pesquisas que Moser-Mercer (2000) decidiu verificar se o mesmo se aplicaria à interpretação, propondo uma série de experimentos que pudessem fornecer evidências da aquisição de expertise por meio de prática deliberada. Moser-Mercer entende a expertise como um alto nível de desempenho em determinada área obtido como resultado de anos de experiência (p. 108). Em seu estudo, a autora utilizou atividades de *shadowing*, *delayed auditory feedback*, ou feedback auditivo retardado, e fluência verbal para observar se haveria diferenças de desempenho entre intérpretes iniciantes e intérpretes experientes.

Seu experimento demonstrou existir diferença somente com relação ao DAF, em que os mais experientes se saíram melhor. Entretanto, não foi possível determinar a causa da

variação encontrada (menor dependência do monitoramento / maior capacidade de processar de forma simultânea e consciente duas fontes de elocução). Suas conclusões deixam em aberto se o melhor desempenho esteve relacionado com um processamento mais eficiente tendendo a uma automatização do processo, ou a uma reestruturação do próprio procedimento observado (MOSER-MERCER, 2000, p. 126). Ou seja, não foi possível estabelecer uma relação causal entre o tempo de experiência e o desempenho melhorado.

Ainda que autores como Sawyer (2004) considerem a expertise como um elemento fundamental na formação de intérpretes, o único elemento que pôde ser demonstrado de forma experimental, por autores como Liu (2009), como constituinte de um desempenho melhorado foi a capacidade de realizar um bom gerenciamento dos recursos mentais na coordenação da interação entre os processos de compreensão, tradução e produção envolvidos no ato de interpretar. Ou seja, os intérpretes expertos desenvolvem a capacidade de direcionar sua atenção a diferentes processos de forma eficiente e de acordo com a demanda da tarefa em mãos. Acontece que, para que essa mudança de atenção bem coordenada possa ocorrer, é preciso ter uma boa percepção da situação geral de interpretação para que a atenção do intérprete seja alocada de maneira eficiente (LIU, 2009, p. 174). Para Liu, ainda não se tem uma boa ideia de quais elementos fazem parte da construção da expertise, mas ficou claro que o julgamento adequado da situação por parte do intérprete é fundamental para que seus processos de escolha sejam feitos da maneira mais adequada.

Tiselius (2013) refaz o percurso dos autores mencionados acima em suas investigações sobre expertise e prática deliberada. A autora lembra que a expertise não é mero resultado de talento inato, mas uma combinação de “diferentes táticas para adquirir, desenvolver e manter uma dada habilidade” (p. 194). Entre as características necessárias para se alcançar a expertise, Tiselius menciona a prática deliberada, ter objetivos claros e estar aberto a receber feedback, entre outros. Seu foco nos três elementos mencionados se justifica pelo fato de que todos se revestem de um caráter relativamente subjetivo, de difícil observação por parte de pesquisadores. Além disso, Tiselius (2013) parte do princípio de que a interpretação se compõe de habilidades e sub-habilidades, ou habilidades secundárias. A habilidade principal seria a própria capacidade de interpretar, em si um conceito mal definido, sendo as secundárias, por exemplo, a proficiência nos idiomas de trabalho, conhecimento geral, capacidades

comunicativas, entre outros. A lista de habilidades é mais extensa, porém, interessa aqui somente entender que existe a possibilidade de se trabalhar uma ou outra delas, sem necessariamente realizar uma prática com foco na melhoria da habilidade principal de interpretar. Entende-se que o desenvolvimento das sub-habilidades proporciona um resultado de maior qualidade.

Para verificar se a prática deliberada estaria de fato relacionada ao desenvolvimento da expertise, Tiselius (2013) entrevistou três intérpretes experientes, com percursos profissionais relativamente semelhantes. Ao analisar o resultado das entrevistas, a autora observou que nenhuma das intérpretes tinha o hábito de treinar a habilidade principal de interpretar, contentando-se com atividades relacionadas às sub-habilidades, como ler e escutar programas nos idiomas de trabalho para reforçar sua proficiência linguística, por exemplo. Mas nenhuma delas julgava necessário dedicar algum tempo do dia, de forma regular e constante, para praticar a interpretação em si, como verificado em atividades como os esportes, o xadrez e outras que serviram de modelo para os estudos iniciais de prática deliberada. Além disso, o feedback com o qual contavam as entrevistadas baseava-se em suas próprias observações e julgamento de seu desempenho. Elas se utilizavam do que haviam aprendido durante sua formação para continuar a se avaliar. Para a autora, não se poderia nem afirmar categoricamente que as intérpretes se utilizavam de prática deliberada, tal como definida por autores como Ericsson, ainda que suas descrições do que faziam remetessem a ela. Tiselius (2013) estima que a maneira como as entrevistadas se envolviam em atividades de prática deliberada era inconsciente. Ou seja, as atividades não eram concebidas formalmente como prática deliberada.

Em suas conclusões, Tiselius (2013) aponta para a necessidade de se reconsiderar o arcabouço teórico relacionado à prática deliberada da forma como se aplica à interpretação e levanta duas perguntas importantes: “Seria possível ser um experto sem praticar deliberadamente a habilidade principal? Seria suficiente refinar suas sub-habilidades? Seria a teoria da expertise aplicável aos Estudos da Interpretação?” (p. 204).

Como se pode observar, ainda que superficialmente, a pesquisa sobre expertise e prática deliberada, aplicada à interpretação desde os anos 1990 (TISELIUS, 2013), não é conclusiva, sendo a relação entre os dois elementos passível de questionamentos. Entretanto,

pode-se depreender do exposto acima que, pelo menos, um elemento se destaca como sendo fundamental para a boa aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação e atuação profissional, a boa capacidade de julgamento e percepção do contexto de interpretação. Por contexto, referimo-nos ao ambiente no qual ocorre a interpretação (se congresso, seminário, reunião, etc.), sua modalidade (consecutiva, simultânea) e à própria tarefa de interpretar, podendo esta ser afetada por fatores tão diversos quanto tema, idioma, velocidade da fala, sotaque, entre outros.

É justamente nessa capacidade de fazer uma boa avaliação das situações de trabalho e do próprio desempenho do intérprete que este trabalho se concentra, uma vez que esta seria a habilidade primária que permitiria o desenvolvimento de outras habilidades e sua adequada aplicação à tarefa de interpretar.

Para construir tal capacidade de julgamento, considera-se necessário aquilo que será aqui chamado de autoavaliação.

3 A autoavaliação como ferramenta de aprendizagem

Para que um aluno ou profissional, de qualquer área, tenha capacidade de orientar o seu desenvolvimento e avaliar o seu próprio desempenho, é preciso que domine os conceitos e marcadores básicos de qualidade na sua área. Uma das maneiras de aprender esta capacidade é a prática da autoavaliação, como instrumento pedagógico, durante a formação, e como prática de aprendizagem autônoma, após o término da formação e consequente acesso ao mercado de trabalho.

Boud *et al.* (2005) definem tal capacidade como sendo julgamentos efetivos sobre o seu próprio trabalho, argumentando que, sem essa habilidade, alunos não conseguem ser aprendizes efetivos (p. 1) e, da mesma forma, profissionais não conseguem traçar um percurso em direção à expertise. O que está em jogo, justamente, é a possibilidade de determinar se a tarefa realizada apresenta a qualidade e os requisitos esperados. Boud (2005) e sua equipe, num estudo com alunos de graduação, sugere que práticas de autoavaliação ajudam os estudantes a desenvolver seu julgamento e que, aliadas ao feedback dos professores, tais práticas contribuem para a melhora das capacidades de autorregulação (p. 20).

Andrade (2019) faz uma importante distinção entre autoavaliação somativa, ou classificatória, e a autoavaliação formativa, que permite acompanhar a progressão do aluno em relação a diferentes habilidades. A autora define autoavaliação como sendo o “ato de monitorar seus próprios processos e produtos para realizar ajustes que aprofundem o aprendizado e melhorem o desempenho” (p. 10). Segundo ela, evidências sugerem que a autoavaliação gera melhores resultados quando usada de maneira formativa e integrada ao percurso de formação.

Em um experimento realizado com alunos de um curso à distância, Basnet *et al.* (2011) procuraram verificar se, de fato, a autoavaliação era eficaz como ferramenta para melhoria do desempenho escolar dos alunos. Assim como os autores anteriores, Basnet *et al.* verificaram que a autoavaliação foi eficaz na melhora do aprendizado por meio de uma percepção melhorada de si mesmo. A autoavaliação, de forma evidente, melhorou a autopercepção e o desenvolvimento do comportamento metacognitivo por parte dos alunos, a maioria dos quais avaliou a prática como uma “ferramenta de aprendizagem útil” (p. 6).

Já na área específica de ensino de interpretação, Pinazo (2008), numa longa revisão de bibliografia, reforça a importância da mesma numa atividade profissional na qual a preparação (para o evento) é primordial. Saber se preparar bem, levantando terminologia e adquirindo conhecimento geral sobre determinado tema, requer, minimamente, uma boa noção de seus próprios limites e potencialidades. É durante a formação que a avaliação e a autoavaliação desempenham um papel fundamental no estímulo à autorregulação, habilidade que será importante durante toda a vida profissional do intérprete (p. 174). Além disso, a profissão de intérprete é considerada exigente e versátil, exigindo atualização e aprendizagem contínuas, o que, por si só, requer suficiente capacidade de auto percepção por parte dos intérpretes, uma vez que deverão determinar que habilidades aperfeiçoar em seu percurso de educação continuada. Pinazo (2008) cita autores como Riccardi¹ para reafirmar a importância de criar nos futuros intérpretes, durante o período de formação, o hábito de reconhecer seus pontos fortes e fracos. Tal

¹ RICCARDI, Alessandra. Evaluation in Interpretation: Macrocriteria and Microcriteria. In: HUNG, E. (Ed.). **Teaching translation and interpreting**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2002. p. 115-126.

abordagem é ainda mais relevante no contexto europeu, que tem na Declaração de Bolonha uma orientação para a aplicação de modelos pedagógicos baseados no construtivismo e na aprendizagem autônoma (p. 188). Com a aplicação de autoavaliação de maneira consistente e integrada ao modelo de ensino, Pinazo observou melhoras na produção dos alunos em poucos meses. Entre os benefícios de uma abordagem pedagógica que integre a autoavaliação, a autora destaca:

- “- Motivar os alunos a ampliar seu conhecimento linguístico e cultural e melhorar suas capacidades de interação e retórica,
- Fazer com que os alunos se responsabilizem por seu próprio aprendizado,
- Estabelecer metas baseadas em padrões profissionais,
- Melhorar a autoestima individual e coletiva dos alunos,
- Estimular a comunicação direta entre alunos e formadores e melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem.” (PINAZO, 2008, p. 197)²

Outra importante consideração levantada por Pinazo (2008) foi o efeito da redução do tempo em sala de aula, uma tendência global, levando os alunos a realizar mais tarefas extraclasse. Essa tendência também tem sido observada no Brasil, tornando a capacidade de autoavaliação fundamental para a adequada execução e posterior aproveitamento das tarefas propostas.

Foi justamente uma reforma curricular que incluía redução de carga horária em sala de aula que levou o corpo docente da Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio a revisar seu currículo e suas práticas pedagógicas. Veremos em seguida o papel que a autoavaliação desempenha no atual modelo da Formação.

4 O contexto da Formação de Intérpretes da PUC-Rio

Em 2016, quando de sua primeira reformulação curricular, a Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio sofreu uma redução drástica de carga horária. Até

² Tradução do autor.

então, entre outros elementos, a Formação se apoiava muito no grande número de horas de prática de interpretação em laboratório. Atualmente, conforme se pode observar na Figura 1, a Formação compreende três semestres, com aulas aos sábados, num total de 360 horas, bem distante das 930 horas oferecidas de 2008 a 2015.

Figura 1: Evolução da Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio

Fase	Ano	Status do curso	Duração	Carga horária
Primórdios	1968	Bacharelado: revisor-trad.-intérprete	4 anos	--
	1974	Bacharelado: tradutor-intérprete	4 anos	--
	1976	Bacharelado: tradutor-intérprete ou tradutor	4 anos	--
	1978	Bacharelado: intérprete	4 anos	--
Expansão e consolidação	1985	Bacharelado: reforma curricular	4 anos	--
	1988	Abertura para alunos de Extensão	2 anos	720 horas
	1998?	Aumento da carga horária	2 anos	840 horas
	2004	Curso Sequencial	2 anos	870 horas
Maturidade	2008	Pós-graduação lato sensu	2 anos	930 horas
	2016	1ª reformulação curricular	1 ano (+monografia)	400 horas
	2017	2ª reformulação curricular	1 ano (+monografia)	510 horas
	2019	3ª reformulação curricular	18 meses+mgr	360 horas

Fonte: Quental, 2018

A drástica redução de carga horária, que inicialmente poderia parecer um fator puramente negativo, foi um importante motor na busca por práticas pedagógicas que estimulassem e oferecessem suporte a uma abordagem de aprendizagem autônoma e educação continuada. Entre outros aspectos, procurou-se fundamentar o currículo na promoção e desenvolvimento da expertise, conforme definida por Ericsson (2000). Para tal, verificou-se a necessidade de fomentar o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação entre os alunos, de maneira que pudessem, como sugerido por Pinazo (2008), Basnet (2011), Andrade (2019) e Boud (2005), calibrar suas autopercepções e assumir maior responsabilidade por seus processos de aprendizagem.

A autoavaliação tornou-se parte integrante das atividades em sala de aula, nas disciplinas de interpretação consecutiva e interpretação simultânea, de caráter

eminentemente prático, configurando-se como importante ferramenta de acompanhamento do desempenho, identificação de pontos fracos e fortes e, muito importante, instrumento de mediação entre alunos e professores e entre os próprios alunos em momentos de feedback.

Antes de chegar a atuar na calibragem da expectativa e percepção dos alunos sobre seu próprio desempenho, o instrumento de autoavaliação, da forma como foi construído, serve para o estabelecimento de uma metalinguagem comum, clara e objetiva para se falar sobre aspectos qualitativos da interpretação. Assim, se no início da Formação os alunos formulavam julgamentos sobre seu próprio desempenho empregando termos e conceitos subjetivos, como “foi bom”, “foi ruim”, “gostei”, “não gostei”, a partir da aplicação do instrumento de avaliação/autoavaliação, tal subjetividade dá lugar a conceitos mais precisos e verificáveis na prática.

A Figura 2, na próxima página, apresenta uma ficha de autoavaliação para a prática de interpretação na modalidade consecutiva. Pode-se observar nela diferentes categorias de marcadores de desempenho utilizadas e agrupadas, por motivos pedagógicos, em FORMA ou CONTEÚDO. Essa ficha de avaliação, como é chamada, é resultado do trabalho de Raffaella Quental, coordenadora da Formação de Intérpretes da PUC-Rio, com a colaboração do corpo docente e utilização de elementos oriundos de fontes diversas ao longo dos últimos anos. Sua aplicação consolidou-se a partir de 2016, após a primeira reformulação curricular.

Ainda que o objetivo principal da ficha seja possibilitar ao aluno se autoavaliar de maneira objetiva ao longo do curso, mantendo um registro de seu desempenho, a mesma ficha também é usada pelos professores no momento de avaliar os alunos. Essa dupla utilização é pensada justamente para que alunos e professores utilizem os mesmos referenciais, de maneira a estabelecer uma metalinguagem comum que facilite a compreensão, ajudando a evitar mal entendidos e oferecendo suporte à identificação de elementos concretos a serem trabalhados.

Figura 2: Ficha de avaliação/autoavaliação para prática de interpretação consecutiva

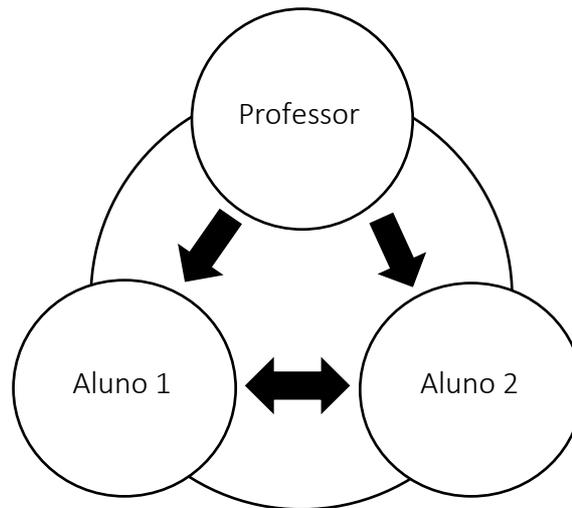
NOME DO ALUNO:		IDIOMA: DE					PARA		
MATERIAL:									
CATEGORIA	DETALHAMENTO	DESEJÁVEL	+					- INACEITÁVEL	Exemplos (caso se lembre de algum)
			5	4	3	2	1		
FORMA	Atitude	confiante						nervosa	
	Intenção e emoção do orador	transmitida						perdida	
	Pronúncia / sotaque	(quase) nativo						dificulta compreensão	
	Contato visual com o público	sim						não	
	Hesitação	raras						constantes	
	Dificuldade perceptível de ler as notas	não						sim	
	Expressões faciais indevidas	não						sim	
	Voz, dicção, entonação	clara						comprometida	
CONTEÚDO	Mensagem (omissões, mudança de sentido, imprecisão, coesão, transmissão de mensagem aproximada e vaga)	transmitida						perdida	
	Fatos, nomes e números (não reproduz fielmente informações pontuais)	preservados						perdidos	
	Registro (formal, informal)	adequado						inadequado	
	Uso idiomático da língua	sim						não	
	Frases incompletas, false starts	raros						constantes	
	Erros gramaticais	raros						constantes	
	Erros de terminologia	raros						constantes	
	Solução de problemas / jogo de cintura (encontra uma solução adequada em caso de dificuldade)	sim						não	
	Riqueza vocabular	muita						pouca	
	Autocorreção sem necessidade	raras						constantes	
Principal ponto positivo:									
Principal ponto a melhorar:									
Compartilhe alguma dica que funciona/funcionou para você:									

Fonte: Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio. Material pedagógico.

No início do primeiro semestre, quando os alunos ainda não estão familiarizados com o contexto da interpretação, alguns elementos teóricos são apresentados, como o Modelo de Esforços de Daniel Gile, a Teoria Interpretativa da Tradução de Danica Seleskovitch, entre outros, para que os alunos se apropriem de termos consagrados que sejam utilizados na descrição dos elementos que compõem a atividade de interpretar. Aos poucos, o foco é colocado na produção e elementos estruturais da prática começam a ser identificados e ressaltados. É nesse momento, ainda no primeiro semestre da Formação, que a ficha de avaliação/autoavaliação é apresentada.

Para calibrar a percepção que os alunos têm de seu desempenho, os professores são os primeiros a preencher uma ficha para cada aluno. As mesmas são usadas como suporte para conversas coletivas e individuais, permitindo a troca de informações objetivas e lançando as bases para a autoavaliação e a avaliação por pares. Ou seja, a mesma ficha, em momentos de atividade em dupla ou grupo, é utilizada pelos alunos na avaliação de seus pares na tarefa, conforme se vê na Figura 3.

Figura 3: Modelo de interação promovido pelo uso de ficha de avaliação



Fonte: elaborada pelo autor.

Como se depreende pela Figura 3, cada aluno recebe uma quantidade significativa de feedbacks, todos estruturados com a mesma metalinguagem, podendo, assim, se apropriar dos conceitos empregados ao mesmo tempo em que calibra sua percepção com base no retorno oferecido por professores e colegas. A figura acima também deixa claro que, nesse modelo, o professor assume um posicionamento menos hierárquico, colocando-se em interação com os alunos e promovendo maior participação dos mesmos.

Com a progressão das aulas e aprofundamento da prática, a turma se habitua com o uso da ficha de avaliação, utilizando-a em sala e na realização de tarefas em casa, quando a ficha passa a facilitar o registro do que foi realizado, a ser entregue ao professor responsável pela disciplina. Ao final de cada período de aprendizagem, no caso da PUC-Rio, ao final de cada módulo de disciplina, a ficha é mais uma vez empregada como ferramenta que viabiliza uma conversa individualizada com cada aluno, identificando avanços e pontos a melhorar e servindo como referência para composição da nota a ser recebida pelo aluno. Para este fim, uma ficha é preenchida na presença do aluno, com comentário de cada elemento nela presente.

Em resumo, a ficha de avaliação/autoavaliação é um elemento central que cataliza:

- a. o desenvolvimento de uma metalinguagem comum, clara e objetiva entre alunos e professores, evitando conceitos subjetivos,
- b. a avaliação entre pares,
- c. a autoavaliação,

- d. o registro de tarefas extra-classe,
- e. e a avaliação final do professor com a colaboração/compreensão de cada aluno.

5 Considerações finais

Na esteira daquilo que já foi observado por diferentes autores, o uso da ficha de avaliação na Formação de Intérpretes da PUC-Rio tem se mostrado importante não somente como instrumento de avaliação/autoavaliação em si, como também na mediação entre alunos e professores e entre diferentes alunos. A identificação de critérios e a padronização de termos e conceitos por ela viabilizados permite uma harmonização das conversas e dos feedbacks em sala de aula, facilitando a consolidação de uma base conceitual para que, ao se formarem, os alunos estejam de posse do ferramental necessário para darem continuidade ao seu aperfeiçoamento profissional, rumo à expertise.

Ficou claro que os intérpretes capazes de ter um olhar crítico sobre sua prática e capazes de avaliá-la são aqueles que se apropriam da metalinguagem aprendida durante seus anos de formação e atuação profissional. Em outras palavras, a aplicação da autoavaliação em sala de aula e sua utilização adequada por parte dos aprendizes é o que possibilitará, ao longo de suas carreiras, perceber onde estão os elementos a serem melhorados e verificar se houve ou não progresso como resultado de uma educação continuada.

Autoavaliar-se não deve, portanto, ser considerado apenas um instrumento pedagógico, mas sim uma habilidade essencial ao atingimento da excelência na atuação profissional. Além disso, o intérprete capaz de uma percepção clara da situação de trabalho em que se encontra saberá onde alocar seus esforços de maneira mais eficiente, o que reforça a necessidade de se compreender os elementos presentes no ato de interpretar, compondo o conjunto de habilidades envolvidas na percepção de si próprio e de seu contexto de atuação.

O caso da PUC-Rio ainda é recente e merece fazer objeto de futuras observações e pesquisas para que se determine o efeito concreto do uso da ficha de avaliação/autoavaliação no ensino aprendizagem de alunos da Formação de Intérpretes. A

observação atual, ainda de caráter inicial, mostra, contudo, que o simples fato de se consolidar uma linguagem comum já apresenta vantagens na dinâmica de sala de aula e na responsabilização do aluno por seu processo de aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, v. 4, n. 87, p. 1-7, 2019. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- BASNET, B. Is self-assessment effective in enhancing student learning? *In: AAEE. Proceedings of the 2011 AAEE Conference*, Fremantle, Western Australia, 2011.
- BOUD, D.; LAWSON, R.; THOMPSON, D. The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research and Development*, v. 34, n. 1, p. 45-59, 2015. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- ERICSSON, K. A. Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, v. 5, n. 2, p. 187-220, 2000/01. <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- LIU, M. How do experts interpret? Implications from research in Interpreting Studies and cognitive science. *In: HANSEN, G.; CHESTERMAN, A.; GERZYMISCH-ARBOGAST, H. (Ed.). Effort models in interpreting and translation research*. A tribute to Daniel Gile. John Benjamins, 2009. p. 159-177. <https://doi.org/10.1075/btl.80.14liu>
- MOSER-MERCER, B. *et al.* Searching to define expertise in interpreting. *In: ENGLUND DIMITROVA, B.; HYLSTENSTAM, K. Language processing and simultaneous interpreting: interdisciplinary perspectives*. John Benjamins, 2000. p. 107-131. <https://doi.org/10.1075/btl.40.09mos>
- PINAZO, E. P. Self-assessment in teaching interpreting. *TTR*, v. 21, n. 1, p. 173-209, 2008. <https://doi.org/10.7202/029690ar>
- QUENTAL, Raffaella. Formação de Intérpretes da PUC-Rio: meio século de história. *Tradução em Revista*, v. 24, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34532>
- SAWYER, David. **Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. <https://doi.org/10.1075/btl.47>
- TISELIUS, E. Expertise without deliberate practice? The case of simultaneous interpreters. *The Interpreters' Newsletter*, v. 18, p. 1-15, 2013.

Recebido em: 28.11.2019

Aprovado em: 25.12.2019

INTÉRPRETE EM FORMAÇÃO: REQUISITOS BÁSICOS,
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS PRIMEIRAS HABILIDADES E ABORDAGENS AVALIATIVAS

*Interpreter-to-Be: Basic Requirements, Preliminary Skills Development Strategies,
and Evaluation Approaches*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-7](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-7)

Glória Regina Loreto Sampaio *

RESUMO: Este artigo trata do percurso preliminar da formação em interpretação. Após breve referência aos requisitos básicos e perfil desejável do futuro intérprete, serão focalizadas estratégias de ensino-aprendizagem integradas a uma abordagem de avaliação norteadora e formativa para o desenvolvimento das primeiras habilidades e saberes subjacentes e necessários à aquisição das competências específicas às diferentes modalidades interpretativas exigidas no exercício profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete em formação. Requisitos básicos. Primeiras habilidades. Estratégias de ensino-aprendizagem. Abordagens avaliativas.

ABSTRACT: This article deals with the preliminary stage of interpreter training. After a brief reference to the prerequisites and desirable qualities the budding interpreter should have, the focus will be teaching and learning strategies integrated with a formative approach to evaluation for the development of the first skills and basic knowledge that pave the way towards the acquisition of the competencies specific to the different interpreting modes a professional interpreter should master.

KEYWORDS: Interpreter-to-be. Basic requirements. Preliminary skills. Teaching and learning strategies. Evaluation approaches.

* Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Professor Assistente-Doutor, Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: 0000-0002-7951-923X. E-mail gloria_sampaio(AT)hotmail.com

1 Preâmbulo

A etapa preliminar da formação do intérprete é um momento crucial para a construção dos saberes e desenvolvimento gradativo das competências que virão a constituir um profissional bem capacitado para o exercício de seu ofício.

A exposição e argumentação aqui apresentadas, concernentes a essa fase introdutória da formação do intérprete, estão ancoradas em quase duas décadas de experiência docente da autora na formação de intérpretes.¹

2 O intérprete em formação: expectativas e metas

Quando se pensa a respeito da formação do intérprete, faz-se necessária uma visada holística que contemple, tanto aspectos mais gerais quanto aqueles de caráter específico, em um percurso seriamente comprometido com o ensino-aprendizagem das modalidades tradutório-interpretativas que venham a propiciar, futuramente, um desempenho de qualidade.

Em um horizonte ideal, um intérprete devidamente qualificado seria capaz de oferecer uma reformulação do discurso de origem sem distorção da mensagem nele contida, capturando toda e qualquer informação de caráter extralinguístico que afete a apreensão do sentido da referida mensagem. Evidentemente, o atingimento de um grau qualitativo absolutamente excelente demanda condições externas adequadas, como pontua Moser-Mercer (1996)².

¹ A autora foi a coautora do Projeto do Curso de Intérprete em Língua Inglesa da PUC-SP, corresponsável por sua implementação, havendo ministrado disciplinas introdutórias e específicas de 1999 a 2017.

² Optimum quality in professional interpreting implies that an interpreter provides a complete and accurate rendition of the original that does not distort the original message and tries to capture any and all extra-linguistic information that the speaker might have provided subject to the constraints imposed by certain external conditions. (...) Optimum quality is the quality an interpreter can provide if external conditions are appropriate. (MOSER-MERCER. 1996, p. 44).

2.1 Requisitos Básicos, Aptidões e Qualidades Pessoais

As características do intérprete profissional competente englobam conhecimento profundo dos idiomas de trabalho e capacidade de transitar sem maiores dificuldades entre eles, com amplo domínio do registro oral em todas as suas variedades de gênero; conhecimentos abrangentes e enciclopédicos sobre o mundo em geral e âmbitos particulares, somados a conhecimentos culturais, em especial aqueles atinentes aos idiomas de trabalho.

Somam-se a esses fatores aptidões e qualidades intelectivas, pessoais e atitudinais, tais como capacidade cognitiva para captação de sentido, abstração, análise e síntese; intuição, criatividade, desenvoltura na solução de problemas, agilidade mental para tomada de decisões rápidas, boa memória, em especial de curto-prazo; curiosidade, interesse, desejo de aprender, autoconfiança, controle emocional frente a pressão psicológica, desafios, imprevisibilidade; tato, diplomacia, sensibilidade, postura ética e integridade; boa saúde, disposição e resistência física.

2.2 Requisitos e Competências Específicas

O intérprete experiente e no pleno exercício de sua profissão detém conhecimentos operacionais estratégicos específicos a cada uma das modalidades de interpretação e essenciais ao desempenho de sua função, abrangendo amplo domínio das modalidades interpretativas básicas, quais sejam, a tradução oral à prima vista, a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea, incluindo as diferentes variedades e espaços de ocorrência de cada uma delas.

Acrescentem-se a isso: o domínio das técnicas de falar em público e do uso profissional da voz; conhecimentos sobre o utilização e exploração de fontes de informação e tecnologias aplicadas à interpretação e essenciais ao período de preparação ou, até mesmo, no decorrer da atuação; conhecimentos declarativos sobre interpretação, incluindo familiaridade com os princípios que regem a interpretação e seus aspectos profissionais, ou seja, conhecimentos teóricos ou teórico-práticos que sustentam o bom desempenho. Tudo isso, de modo a garantir a eficácia do processo interpretativo, permitindo seu adequado controle e coordenação.

Em suma, tomando como base o percurso já desbravado pelo grupo PACTE em relação à aquisição da Competência Tradutória (HURTADO-ALBIR *et al.*, 2005), teríamos o que se poderia chamar de Competência em Interpretação, com notáveis pontos de contato com a Competência em Tradução, porém com importantes diferenças ou acréscimos, particularmente operacionais ou no modo de realização.

Um ponto digno de nota é que, no caso do futuro intérprete, os requisitos, conhecimentos e outros elementos aqui referidos podem já estar presentes em maior ou menor medida ou em estado potencial, devendo ser desenvolvidos, ampliados e aprimorados ao longo do período de formação. Evidentemente, a formação trará provavelmente mais benefícios para os iniciantes já dotados de aptidões desejáveis.

3 O processo de aquisição das primeiras habilidades: percurso preliminar

Como mencionado anteriormente, a competência em interpretação consiste na capacidade de captar o sentido de um determinado texto oral (ou escrito, no caso da tradução à prima vista) e de apresentar imediatamente (ou decorrido um curto período de tempo no caso da consecutiva clássica) uma versão, em outro idioma, do que foi apreendido, dando conta dos desafios da reformulação em outro ambiente linguístico-cultural. Tudo isso de tal modo que o conteúdo informacional e nuances de sentido sejam respeitados, ou seja, que a comunicação entre as partes ocorra com sucesso.

Segundo Seleskovitch e Lederer (1995), o estágio preparatório é de vital importância, uma vez que tomará como ponto de partida as habilidades, hábitos e reflexos adquiridos que os alunos iniciantes já trazem consigo. Evidentemente, tendo sido aprovados nos testes de admissão ao curso, esses alunos demonstraram aptidão para se beneficiarem de um programa de treinamento. Porém, antes de conhecerem as técnicas da interpretação consecutiva e, posteriormente, da simultânea, os alunos devem aprender a analisar e compreender o que ouvem e o que isso realmente demanda.³

³ *“Before students of interpretation are introduced to the techniques of consecutive and then simultaneous interpretation, they must first learn how to analyze and understand what they hear. (...) It is important for the students to understand from the very beginning what analyzing and understanding a text really entails. Having passed the tests to be admitted to the program, they will already have demonstrated they have the necessary*

Visando à aquisição das primeiras habilidades e saberes, que constituirão o esteio para o posterior aprendizado das modalidades interpretativas específicas, o percurso preliminar da formação deve ter metas bem definidas, abrangendo componentes curriculares adequados ao fim almejado, de modo a (i) propiciar o desenvolvimento das habilidades preliminares e subsidiárias⁴; (ii) conscientizar o futuro profissional acerca dos processos cognitivos que subjazem às etapas de compreensão e reformulação próprias do exercício tradutório-interpretativo; (iii) permear os exercícios com uma avaliação coerente e continuada, integrada às atividades de forma sutil ou declarada, fundamentada em princípios claros e mecanismos pontuais concernentes ao desempenho do aluno iniciante; não desconsiderando uma perspectiva holística, tal avaliação deve ser marcada por uma abordagem de caráter formativo e motivador, que auxilie o futuro intérprete a conhecer suas qualidades e limitações, superar suas dificuldades, enfrentar obstáculos e engendrar táticas de enfrentamento.

A meta precípua desse percurso inicial é fomentar o atingimento de estado de prontidão para as disciplinas específicas que comporão o currículo em etapas posteriores.

Para a consecução dessas metas, uma metodologia adequada se faz necessária. Dentre os componentes desejáveis nesse percurso inicial, focalizaremos a Intelecção de Textos Orais para Intérpretes, com foco principal na Língua B⁵. Essa atividade é acompanhada, inicialmente, de Reexpressão Oral Intralingual e, posteriormente, de Reformulação Resumida (*gist interpretation*)⁶ para a Língua A, em nível preliminar.

Passos metodológicos e atividades arquitetadas com propósito bem definido permitirão aos intérpretes-aprendizes aprimorar suas habilidades de compreensão de textos

aptitude to benefit from the training. The teacher guides the students through this vital preparatory stage by building on what they bring with them and using as a point of departure their present ability, their acquired habits and their reflexes.” (SELESKOVITCVH; LEDERER, 1995, p. 1-2)

⁴ Cf. “*preliminary and ancillary skills*” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187).

⁵ Língua B, no âmbito da interpretação, refere a língua estrangeira que o intérprete domina com alto grau de excelência. Contrapõe-se à Língua A, que é usualmente a língua materna da qual o intérprete tem domínio total, e à Língua C, que aquela sobre a qual tem um domínio passivo, compreendendo-a suficientemente bem para interpretar dela para a Língua A ou B.

⁶ *Gist Interpretation* ou interpretação resumida consiste em apresentar uma versão sintética do conteúdo principal do texto, no outro idioma de trabalho.

orais e expressão oral, incluindo exercícios preliminares de transição entre os idiomas de trabalho (*gist Interpretation*). Dessa forma, a etapa inicial servirá de direcionamento e fundamentação para as etapas posteriores da formação.

4 Processamento da informação: caminhos e estratégias

4.1 Escuta ativa

Dentre os pontos de destaque no processamento da informação que cabe ao intérprete, emerge, de modo preponderante, a ESCUTA ATIVA, que é um tipo processamento cognitivo diferente da escuta comum. Trata-se de escutar atentamente, com o propósito definido de apreender, do modo mais completo possível, o sentido do discurso, para posteriormente reexpressar, da forma mais completa possível, sua intenção comunicativa e conteúdo informacional. Na escuta ativa não há espaço para desatenção, distração e falta de foco. Há uma missão a ser cumprida.

Para uma escuta ativa de qualidade, o intérprete em formação terá de aprender a mais básica das lições: ouvir além das palavras, buscando o sentido. Seleskovitch e Lederer (1995) ressaltam que

Ouvir buscando o sentido é a chave para todas as modalidades da interpretação. A primeira tarefa do professor é ensinar aos alunos essa habilidade crucial. (...) o intérprete concentra-se totalmente no sentido pretendido pelo falante, apreendendo cada nuance e sutileza. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 2, nossa tradução)⁷

Na etapa preliminar da formação, para aferir se o aluno está de fato logrando realizar uma escuta ativa de qualidade razoavelmente compatível, o professor pode propor apresentação oral em forma de paráfrase ou resumo no mesmo idioma. Um pouco mais adiante, abre-se espaço as primeiras tentativas de reformulação no outro idioma de trabalho.

Ainda segundo as referidas autoras, por mais estranho que possa parecer àqueles não familiarizados com a interpretação, o intérprete em formação

⁷ “Listening for sense is the key to all modes of interpretation. The teacher’s very first task is to teach the students this critical skill. (...) the interpreter listens in an altogether different kind of way (...) the interpreter concentrates wholly on the speaker’s intended meaning, picking up on every nuance or subtlety.” (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 2)

(...) deve aprender a desconsiderar as palavras que ouve para prestar total atenção à mensagem. Ao ouvir para além das palavras, ele conseguirá tanto compreender tais palavras quanto relacioná-las a seu próprio conhecimento. O significado linguístico (*significação*) de um enunciado é uma coisa, mas o sentido que ele assume em determinado contexto para um determinado indivíduo é algo inteiramente diferente. (SELESKOVITCH; LEDERER 1995, p. 3, nossa tradução)⁸

Dentre os aspectos mais salientes para uma escuta ativa eficiente, o professor deve encaminhar os trabalhos em sala de aula ao aluno e utilizar estratégias e passos metodológicos que, gradativamente, auxiliem os intérpretes em início de formação a (i) desenvolver ou aprimorar a capacidade de enxergar através do texto, isto é, perceber como ele está estruturado, qual sua intenção comunicativa, qual sua tipologia, registro e gênero; (ii) ser capaz de detectar e distinguir ideias principais e secundárias, argumento e contra-argumento, assim como o que constitui síntese e conclusão do argumento; (iii) ativar memórias latentes que auxiliem na captação da intenção comunicativa e sentido do discurso; (iv) dar a devida atenção a elementos de caráter linguístico, idiomático ou cultural, próprios de cada um dos idiomas de trabalho, que posteriormente demandarão determinadas estratégias de reformulação para imprimir inteligibilidade do conteúdo no que tange ao receptor.

No que tange à escolha do material de trabalho, um fator importante é questão da velocidade e ritmo do texto escolhido. Como ressaltam Seleskovitch e Lederer (1995)

A finalidade última do treinamento é habilitar os alunos a interpretar no ritmo normal da fala. (...). Trabalhar com velocidade inferior àquela do discurso normal apenas dificulta aos alunos apreender o sentido: sentenças pronunciadas muito lentamente desconectam as palavras do contexto normal do discurso, levando o ouvinte a focar-se no significado linguístico isolado de cada palavra. Um ritmo de discurso normal, por outro lado, funde esses significados com conceitos maiores por meio dos quais as ideias são expressadas. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 8, nossa tradução)⁹

⁸ *“Curious as this may sound to anyone unfamiliar with interpretation, the student interpreter must learn practically to disregard the words he hears in order to pay full attention to the message. Listening beyond the words, he will be able to both understand what those words mean and relate his own knowledge to the words. The linguistic meaning (signification) of a statement is one thing, but the sense that the statement takes on in a given context for a given individual is something entirely different.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3)

⁹ *“The ultimate goal of the training is to enable students to interpret at the pace of normal speech. (...) Working with any speed that is slower than that of normal discourse only makes it harder for the students to grasp the meaning: sentences uttered too slowly disconnect words from their normal context within the discourse,*

As etapas do processo de ensino-aprendizagem no percurso inicial da formação devem ser levadas em conta. As referidas autoras argumentam que somente após os alunos terem aprendido as técnicas e estarem capacitados a dissociar os dois idiomas, a atenção pode se voltar à expressão na língua meta.¹⁰ Em outras palavras, os alunos de interpretação em fase inicial devem aprender e ter em mente a noção de escuta ativa e saber como lidar com tudo que ela envolve, antes de se preocuparem com a reformulação interlingual.

4.2 Memorização

Outra questão que emerge e preocupa os alunos na fase inicial da formação, em especial quando há escuta ativa, é a memorização. Nesse caso, as técnicas preliminares dependerão do tipo de texto de trabalho. No caso de narrativas, por exemplo, dentre as estratégias mais usuais está a construção de uma “imagem mental” ou “filme” – com utilização de todo e qualquer recurso mental de caráter sinestésico (cores, sons, texturas, aromas, sabores) ou emotivo (alegria, prazer, raiva, etc.) de que o intérprete aprendiz por razões intuitivas ou idiossincráticas deseje utilizar, para então retroceder até o início e retomar o roteiro no momento da reformulação. Nas palavras de Seleskovitch e Lederer (1995):

Por exemplo, eles visualizam situações tanto quanto possível e reagem a tudo o que ouvem, mesmo que seja para anotar mentalmente cada nova informação. A associação de ideias ajuda os intérpretes a captar o sentido do que está sendo dito e a fixá-lo em sua memória de modo mais eficiente do que se tentassem lembrar as palavras. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3, nossa tradução)¹¹

Esse procedimento pode ser acompanhado pela tomada de notas em nível preliminar, etapa essa que, evidentemente, constitui um processamento de informação. Contudo, o ideal

prompting the listener to focus on the isolated linguistic meaning of each word. A normal rhythm of speech, on the other hand, merges these meanings into the larger concepts through which ideas are expressed.” (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 8).

¹⁰ *“Once the students have acquired these techniques and are able to dissociate the two languages, then some attention may be paid to target language expression.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 18)

¹¹ *“For instance, they visualize situations as much as possible and they react to everything they hear, if only to make a mental note of some new bit of information. Association of ideas helps interpreters grasp the sense of what is being said and anchor it in their memory much more efficiently than if they tried to recall the words.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3)

é que a tomada de notas não ocorra logo de início, para evitar o risco de os alunos se fixarem mais nas palavras que no sentido da mensagem. A orientação e o *feedback* do professor devem reiterar esse princípio fundamental, constituindo um encaminhamento avaliativo norteador e formativo importante, mesmo sem utilizar o rótulo “avaliação” ostensivamente.

Nessa fase preliminar, se for o caso, o aluno pode anotar intuitivamente, seguindo algumas orientações básicas do professor, dentre as quais, anotar de forma abreviada ou simbólica as ideias principais, palavras-chave, elementos discretos do texto (cifras, siglas, nomes próprios), e marcadores do discurso.

4.3 *Shadowing*

Outro tipo de atividade aconselhável, a despeito de reservas de alguns a respeito de sua aplicação, são exercícios de *shadowing*, os quais, consistem na repetição, no mesmo idioma, do discurso oral concomitante à sua própria elocução por parte do palestrante.

Dentre os objetivos visados, incluem-se: a possibilidade de aprimoramento da pronúncia, no caso da Língua B; percepção e aprimoramento da prosódia e, em decorrência **disso**, desenvolvimento da capacidade de acompanhar e internalizar, dentre outros fatores, a musicalidade do idioma em questão, produzir o discurso no mesmo ritmo do palestrante, com articulação clara dos sons, respeito às pausas, ênfases e outros elementos.

Um dos pontos de destaque é o de que, nessa fase, o aluno exercita a atenção dividida (*split attention*), isto é, o ter de processar duas atividades cognitivas superpostas (tais como o ouvir e o falar, por exemplo), como forma de preparação para interpretação simultânea. KURZ (1992) diz que conseguir ouvir e falar simultaneamente é uma habilidade essencial a ser adquirida, uma vez que o intérprete não nasce sabendo fazer isso. A pesquisadora acrescenta:

Exercícios monolíngues que exijam que os alunos escutem e falem ao mesmo tempo constituem um estágio preliminar útil ao treino para a interpretação simultânea. Ajudam os alunos a ganhar confiança, visto que,

muitos reclamam de se distraírem com o som da própria voz. (KURZ, 1992, p. 247, nossa tradução)¹²

Carsten (2013), ao citar Lambert (1992), comenta que:

(...) usualmente, o *shadowing* faz parte do método de treinamento empregado com intérpretes iniciantes, os quais, primeiramente, precisam aprender a ouvir e a falar simultaneamente (de início, de uma língua para aquela mesma língua), antes de tentarem interpretar de uma língua para uma outra. (LAMBERT, 1992 *apud* CARSTEN, 2013, p. 11, nossa tradução)¹³

Os críticos desse tipo de atividade argumentam que os alunos não estariam raciocinando, mas, simplesmente, repetindo sons e palavras mecanicamente. Contudo, tal problema pode ser resolvido ou atenuado se o professor inserir o exercício de *shadowing* tão somente após a escuta ativa e a reformulação oral, na forma de resumo ou paráfrase, no mesmo idioma. Dessa maneira, ao realizar o exercício, o aluno já terá internalizada a mensagem e a intenção comunicativa do texto em questão e sua fala será consciente e com propósito. No caso da experiência docente da autora, essa foi a forma regular de aplicação do *shadowing*, com a recomendação adicional de que os alunos articulassem bem as palavras. Recomenda-se então, que os exercícios de *shadowing* sejam realizados no Laboratório de Línguas, estando os alunos cientes dos objetivos almejados, desde o início. O professor, por sua vez, deve estar atento e monitorar o desempenho, de forma a tecer comentários pertinentes ao final do exercício, após a livre expressão de cada aluno acerca da tarefa. Tais comentários, constituem, mais uma vez, uma ferramenta avaliativa formativa.

Carsten (2013) sugere ainda exercícios da língua de partida para a língua de partida, denominados de *smart shadowing*, nos quais acontece a produção de uma versão simplificada ou abreviada de partes do discurso, junto com a manutenção do *shadowing* nos trechos mais difíceis. Tudo isso, para que a mensagem e a relação entre as ideias se mantenham coerentes e fluentes. Segundo a autora, “o valor pedagógico do *smart shadowing*

¹² “*Monolingual exercises which require trainees to listen and speak at the same time are a useful preliminary stage in simultaneous interpreter training. They will help build confidence among students, some of whom usually complain that they are distracted by their own voice.*” (KURZ, 1992, p. 247)

¹³ “*(...) shadowing is usually part of the training method employed with beginner interpreters, who first need to learn how to listen and speak simultaneously (first from one language into the same language), before attempting to interpret (from one language into another).*” (LAMBERT, 1992 *apud* CARSTEN, 2013, p.11)

está na eliminação temporária de determinados esforços, reduzindo assim, a sobrecarga da capacidade [de processamento cognitivo]" (CARSTEN, 2013, p.14, nossa tradução).¹⁴

4.4 Reformulação da mensagem

Como sugerido, para levar o intérprete em formação a atentar ao sentido e ao desprendimento das palavras usadas pelo palestrante, a fase de reformulação pode assumir a forma de paráfrase ou de resumo, no mesmo idioma do discurso de origem.

Fatores que merecerão atenção especial incluem: clareza e exatidão da elocução em relação ao conteúdo do texto de origem; coerência e coesão discursiva, completude das frases, sentenças e orações; qualidades da expressão oral: projeção da voz, articulação clara, ritmo, fluidez e desenvoltura para viabilizar a inteligibilidade. De acordo com Seleskovitch e Lederer (1995), a busca da coerência deve se ressaltada nos exercícios preliminares. Os alunos devem se empenhar em se expressarem com clareza. Essa qualidade advém da compreensão da lógica do texto de origem, e os alunos têm de estar conscientes desse fato.¹⁵

A título de ilustração, apresentam-se orientações para dois exercícios de escuta ativa e demais componentes da fase preliminar da formação, aplicados pela autora em seus alunos. Nos dois casos, os alunos já haviam sido introduzidos aos princípios da escuta ativa e orientados quanto às estratégias de memorização, tomada de notas em nível inicial e *shadowing*. Os exercícios tiveram lugar no segundo e terceiro mês do curso, respectivamente.

¹⁴ "(...) the pedagogical value of smart shadowing lies in the temporary elimination of certain efforts thus reducing capacity overload" (CARSTEN, 2013, p. 14)

¹⁵ "Clarity of expression comes from understanding the logic of the original. Once the students have accepted that premise, they will not find it difficult to be complete." (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 21)

Active Viewing & Listening + Oral Reformulation + Gist Interpretation
<p>Example 1 (A DOCUMENTARY) CAVE ART IN THE TROPICS” Source: Youtube [5:11 min]</p> <p><i>In this Nature Video, we explore a cave in Indonesia that’s home to some of the oldest paintings in the world. The hand stencils and paintings of animals were created between 35,000 and 40,000 years ago – making them at least as old as similar artwork in Europe.</i></p> <p>WHAT TO DO: Watch the video film attentively, concentrating on the points made in the documentary. You may choose to take down notes (ideally just key words) to help you remember the main ideas and the framework of the presentation. The video film will be presented twice. Then working with a partner or very small group, provide an oral rendition of the documentary in English (and later a summarized version of it in Portuguese, if you wish). Your partner(s) should pay close attention to your presentation and comment on your performance at the end. Your teacher will supervise the activity and help you along should the need arise. At the end the class as a whole will express their views about the activity, the challenges and possible solutions to the each concrete difficulty encountered.</p>
<p>EXAMPLE 2 (A SHORT FORMAL SPEECH) “Remarks of President X” Source: White House Website [5 min] (Place / Date / Title: XXXXXXXXX)</p> <p><i>[Paragraph with a brief introduction to the topic in question].</i></p> <p>WHAT TO DO: Watch the video film attentively, concentrating on the points made by President X. You may choose to take down a few notes (ideally just key words) to help you remember the main ideas and the framework of the presentation. Then working with a partner, provide an oral rendition of President X’s remarks in English (and then a short version of it in Portuguese, if you wish). Your partner will comment on your performance at the end. You can add any comments about you feel your rendition.</p> <p>FOLLOW-UP ACTIVITY (or HOMEWORK): <i>The audio and video of the address are available online at www.whitehouse.gov as from 6:00 a.m. ET, (exact date).</i> While viewing/listening to the presidential address, “shadow” President X’s remarks throughout his presentation. You can do the shadowing exercise a few times if you wish.</p>

É no percurso preliminar que as bases para aquisição das primeiras habilidades e saberes se coloca de modo preponderante. Tais bases abrangem: orientações de caráter geral ou pontual, conscientização a respeito da importância da escuta ativa em busca do sentido, exercícios de compreensão e reformulação oral bem direcionados e em grau de dificuldade compatível com a utilização de materiais autênticos, incluindo exercícios de tomada de notas e *shadowing*, quando o professor considerar relevante.

Como relembra Pöchhacker (2004), independentemente das questões curriculares, a metodologia de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades fundamentais da competência em interpretação e a avaliação do desempenho dos alunos são temas de destaque na literatura voltada à formação do futuro intérprete.¹⁶ Assim, a título de completar esse quadro, tem-se a avaliação do desempenho, em detalhes, a seguir.

5 A questão da avaliação

Em cada uma e em todas as atividades já elencadas, deve-se aflorar, com maior ou menor grau de explicitação, uma abordagem de avaliação que deve ser, necessariamente, *norteadora e formativa*, e ainda, parte de um ciclo virtuoso, com impacto cumulativo e benéfico ao estudante, no decorrer de seu próprio curso.

Tal abordagem será *norteadora* por se fundamentar, tanto em parâmetros mais amplos quanto, de forma integrada e complementar, em parâmetros mais detalhados e minuciosos, concernentes a determinados aspectos da materialidade da reformulação. Em ambos os casos, os parâmetros serão direcionadores do processo interpretativo.

Outrossim, a abordagem também deve ser considerada *formativa*, não por apenas apontar as características ideais do bom desempenho, mas também, por se deter aos casos concretos de acertos ou inconsistências, cuja análise – por intermédio de mecanismos e dinâmicas avaliativas variadas – busca detectar os fatores desencadeadores do maior ou menor sucesso de reformulação, de modo que, venha a auxiliar o intérprete em formação a superar dificuldades ou aprimorar seu próprio desempenho.

Como ressalta Gile (2001), a avaliação no período de formação tem um forte caráter orientador e se preocupa com os processos subjacentes à interpretação. A partir dessa última, há a legitimidade de se utilizar estratégias e critérios avaliativos ajustáveis às necessidades de formação específicas dos alunos.¹⁷

Uma avaliação de caráter norteador e formativo, necessariamente terá como base, as constatações advindas das situações vivenciadas em sala de aula. Para cada caso concreto,

¹⁶ Cf. PÖCHHACKER, 2004, p.177.

¹⁷ Cf. GILE. 2001, p. 392.

devem ser trazidos à tona, na justa medida das necessidades e dos objetivos estabelecidos pelo professor, seja de forma velada ou declarada, os critérios avaliativos pertinentes. Como ressalta Riccardi (2002), é importante que o professor consiga indicar claramente o que precisa ser melhorado, o que está errado e o porquê, sendo sua tarefa a de separar os diferentes fatores que influenciam o desempenho na interpretação, bem como, reconhecer as prioridades no trabalho com os alunos.¹⁸

Por exemplo, a orientação de buscar o sentido na fase da compreensão e tê-lo em alta conta na fase de reexpressão, não significa que o intérprete em formação consegue atingir tal meta facilmente. Na sua materialidade, a reformulação da mensagem pode apresentar falhas ou acertos, que serão devidamente analisados. O professor irá, a partir dos casos concretos, tecer comentários avaliativos diretamente relevantes à reformulação do conteúdo tal como se apresentou. Determinado aluno pode demonstrar ter compreendido bem o sentido, mas, sua reformulação, pode apresentar falhas no nível da sintaxe, pronúncia, registro ou prosódia que, embora possam não obstar em maior medida a apreensão do sentido pelo interlocutor, precisam ser levadas em conta e apontadas com indicação de possíveis caminhos ou estratégias de enfrentamento e solução.

A avaliação dos intérpretes em fase inicial de formação e aquisição das primeiras habilidades, far-se-á gradativa, reiterada e cumulativamente. Para se atingir essa meta, há a necessidade de se estabelecer critérios bem definidos e dinâmicas avaliativas variadas, em uma marcha metodológica continuada, do geral ao particular e do particular ao geral.

Dentre os pontos de maior relevância para uma avaliação norteadora e formativa, figuram-se: (i) a conscientização do intérprete em formação sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão do texto e sua posterior reformulação; (ii) a inserção pontual de aportes teóricos e sua aplicação à prática, reiterados, sempre que houver necessidade, para direcionar bem os alunos na consecução das tarefas de escuta ativa e apreensão do sentido, tomada de notas e reformulação oral; (iii) um percurso avaliativo bem arquitetado, estabelecido, a priori, pelo professor, com destaque a determinados aspectos qualitativos e introdução de critérios avaliativos amplos ou detalhados, conforme aplicável; (iv) um

¹⁸ Cf. RICCARDI, 2002, p. 117-8.

processo avaliativo que se instaure de forma paulatina e ajustável a situações vivenciadas em sala de aula; (v) dinâmicas de avaliação em contextos variados (apresentações orais de um aluno para seu pares, em duplas, pequenos grupos ou gravadas), com intervenção de diferentes atores (avaliação pelo professor, pelo próprio aluno ou por seus pares) e que sejam formativas, colaborativas e motivadoras, demonstrando respeito pelo profissional em formação, contribuindo para uma análise, percepção e conscientização quanto às suas qualidades e fragilidades, propiciando assim, espaço de experimentação, exposição consentida ao olhar alheio, proposição de caminhos, estratégias e táticas de enfrentamento para a superação de falhas em aspectos gerais ou pontuais.

Vale observar que será necessário indicar, de modo transparente e da forma mais objetiva possível, o que constitui o nível ideal de desempenho de um intérprete em início de formação, como também, disponibilizar os critérios de avaliação.

Como ressalta Moser-Mercer (1996)

A qualidade do desempenho não pode ser acessada no vácuo. (...). Assim como o pesquisador, os professores devem saber o que buscam, que nível de qualidade esperam. Portanto, devem ter em mente o projeto curricular como um todo, o nível de desempenho do aluno em formação e a meta da aula em que a avaliação tem lugar. (MOSER-MERCER, 1996, p. 52, nossa tradução)¹⁹

As realidades vivenciadas nesse período introdutório e os encaminhamentos propostos facilitarão o trabalho nas disciplinas voltadas a modalidades tradutório-interpretativas específicas, que constituem as etapas posteriores do currículo de formação do intérprete. Longe da proposta do *swim or sink*²⁰, trata-se de uma abordagem que contribui para uma aprendizagem gradativa, em grau de dificuldade crescente, de modo a permitir a construção de uma base sólida e de um estado de prontidão.

¹⁹ “The quality of student performance cannot be assessed in a vacuum. (...). Just like researchers, teachers need to know what they are looking for, what level of quality they are expecting. Thus, they have to bear in mind overall curriculum design, the level of expertise of the trainee and the goal of the class during which assessment is carried out.” (MOSER-MERCER, 1996, p. 52)

²⁰ *Swim or sink* significa ‘nadar ou afundar’, ou seja, expor o aluno à situação de desempenho sem qualquer orientação prévia, para que ou encontre uma saída por si próprio ou fracasse, não constituindo, a nosso ver, uma abordagem aceitável.

Dessa forma, comenta-se que os caminhos e propostas aqui sugeridos advêm da experiência docente da autora. Tais sugestões acontecem em conformidade com PÖCHHACKER (2004) que assevera que, “no contexto pedagógico, a ‘avaliação’ engloba uma gama de abordagens para avaliar o desempenho do aluno e o rendimento educacional, poucas das quais foram tratadas na literatura” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187, nossa tradução)²¹.

5.1 Critérios Avaliativos

Os critérios arrolados nesta seção constituem os parâmetros avaliativos utilizados pela autora no trato com seus alunos, e introduzidos paulatinamente durante os exercícios em sala de aula, na etapa inicial da formação dos futuros intérpretes.

Os parâmetros avaliativos sugeridos dividem-se, para fins pedagógicos (uma vez que tais parâmetros são interdependentes), em duas categorias, que denominaremos, respectivamente, Critérios Globais (Percepção Geral do Desempenho) e Critérios Parciais (Aspectos Pontuais ou Detalhamento).²²

Os Critérios Globais respondem por uma percepção mais ampla e geral do desempenho e incluem os dois momentos mais cruciais do processo interpretativo: (i) *Compreensão do sentido do texto na língua de partida* e (ii) *Reformulação e produção textual na língua de chegada*.

Quanto ao primeiro momento, a fase de compreensão, o intérprete o percebe e com ele lida de forma bastante consciente; o público alvo, por outro lado, só se apercebe das possíveis dificuldades encontradas pelo intérprete de modo indireto, ou seja, como se revelam (se for o caso) na fase de reformulação.

²¹ “Within the pedagogical context, ‘assessment’ covers a range of approaches for evaluating student performance and educational attainment, few of which have been thoroughly treated in the literature.” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187)

²² Ao discorrer sobre a questão da avaliação em interpretação, Riccardi (2002) utiliza os termos *macrocritérios* e *microcritérios* de modo não necessariamente coincidente com a maneira como são definidos os critérios globais e parciais neste escrito. Diz a autora que os parâmetros para a avaliação de intérpretes profissionais inevitavelmente são *macrocritérios* que englobam *microcritérios* que afetam o desempenho, e que os alunos de interpretação estão aprendendo a dominar. Os *macrocritérios* são quatro: equivalência, precisão, adequação e compreensibilidade; os *microcritérios* incluem, dentre outros, desvios fonológicos, lexicais, morfossintáticos, prosódicos, pausas e marcas de hesitação, omissões ou acréscimos, assim como contato visual, boas soluções, postura e controle dos gestos. (Cf. RICCARDI, 2002, p. 117).

Quanto ao segundo momento, as qualidades ou inconsistências podem ser perceptíveis, sendo que, o intérprete pode ter plena consciência dos motivos subjacentes ao seu maior ou menor sucesso, enquanto o público-alvo só tem acesso ao resultado e não aos fatores envolvidos na formulação apresentada (com exceção dos observadores que dominem os dois idiomas de trabalho e que, por alguma razão, estejam aferindo a qualidade do desempenho).

Os Critérios Parciais respondem pelo detalhamento dos elementos pontuais constituintes ou perceptíveis em cada uma das fases do processo interpretativo.

No que se refere à fase de *Compreensão do sentido do texto na língua de partida*, os aspectos a serem considerados na avaliação pelo professor abrangeriam: (i) a presença ou a ausência de omissões ou inconsistências em lidar com fatos e informações objetivas; (ii) a presença ou a ausência de dificuldades perceptíveis acerca de aspectos culturais ou advindas de possível limitação de repertório e de conhecimentos gerais; (iii) a desatenção a elementos de caráter contextual e situacional.

No que concerne à fase de *Reformulação e produção textual na língua de chegada*, os elementos a serem levados em consideração na avaliação englobariam: (i) a presença ou ausência de clareza na expressão das ideias e inteligibilidade, precisão informacional, completude das orações; (ii) a capacidade de síntese (resumir o conteúdo); (iii) as marcas de hesitação ou assertividade na forma de expressão; desenvoltura ou timidez; (iv) o volume e a projeção da voz, ritmo e fluidez do discurso, pronúncia, entonação e prosódia; (v) as questões gramaticais e lexicais: estruturação sintática compatível à tipologia textual (gênero, registro); presença ou ausência de erros de concordância; consistência ou fragilidade no uso de léxicos colocados; uso adequado ou abusivo de cognatos; qualidade e consistência na escolha vocabular; (vi) a capacidade de manejo discursivo, qualidade da reformulação (intra ou interlingual), criatividade nas soluções tradutórias e parafrásicas.

A avaliação, pelo menos na fase inicial da formação do intérprete, deve se valer de conceitos qualitativos maleáveis (Excelente /Muito Bom / Bom / Razoável / Sofrível), uma vez que quantificar numericamente os aspectos acima elencados seria bastante dificultoso e só faria sentido em exames de final de curso para Diplomação, contextos de certificação profissional ou para concursos públicos.

Roberts (2000) refere diferentes tipos de ferramentas de avaliação para determinados fins, incluindo triagem de candidatos antes do treinamento, aferição dos resultados de programa de treinamento e credenciamento profissional de candidatos com base nas habilidades e conhecimentos já adquiridos. Segundo a pesquisadora, haveria diferentes tipos de ferramentas avaliativas adequadas a cada um desses propósitos, sendo que, cada ferramenta testaria diferentes habilidades e aptidões, em graus variados de dificuldade.²³

Em sentido paralelo, referindo-se ao que distingue avaliação formativa (ou intermediária) de avaliação final (ou somativa), Pöchhacker (2004) comenta que a primeira é aquela utilizada pelo professor como parte do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a última é aquela realizada por examinadores ao final de um curso de formação.²⁴

No caso do percurso inicial da formação, a maneira de se avaliar é, sem dúvida, formativa. Como relembra e adverte Moser-Mercer (1996)

Usualmente, não pensamos em qualidade quando avaliamos os alunos. Entretanto, é o que buscamos implicitamente. Conforme os iniciantes avançam para se tornar expertos, estamos constantemente avaliando-os e seguindo o único parâmetro que parece significativo: a qualidade da interpretação como um indicativo do progresso do aluno. (MOSER-MERCER, 1996, p. 52, nossa tradução)²⁵

6 Considerações finais

Neste artigo, centrado na etapa preliminar da formação do futuro intérprete, foram elencadas estratégias de ensino e aprendizagem que, segundo a percepção da autora, são essenciais para a aquisição dos saberes e desenvolvimento paulatino das primeiras habilidades. Isso acontece de forma a conduzir os alunos a um estado de prontidão para os

²³ Cf. ROBERTS 2002, p. 105.

²⁴ “[Saywer] highlights the distinction between intermediate and final assessment in a given curriculum and between formative assessment by the instructor as part of the teaching and learning process, and summative assessment by one or more examiners at the end of a program.” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187)

²⁵ “We don’t usually think of quality when assessing students. It is nevertheless what we are implicitly looking for. As novices move on to become experts we are constantly assessing them along the lines of the only parameter that seems meaningful: the quality of the interpretation as an indicator of a student’s progress.” (MOSER-MERCER, 1996, p. 52)

demais componentes curriculares específicos à formação de um profissional devidamente capacitado para se iniciar no exercício de seu ofício.

Em uma trajetória bem definida e bem organizada, os futuros profissionais aprenderão, passo a passo, a transitar entre os idiomas de trabalho de modo eficaz, sendo capazes de apreender o sentido do discurso. Além disso, levarão em conta, tanto seus conhecimentos linguístico-culturais e bagagem cognitiva quanto fatores de caráter situacional, contextual e emocional, que em sua interação, constituem a intenção comunicativa e a mensagem a ser reformulada oralmente.

No decorrer do período de formação, por intermédio de exercícios continuados, gradativos e crescentes quanto à complexidade e dificuldade dos materiais trabalhados em sala de aula, as primeiras habilidades constituirão a competência interpretativa. Essa, por sua vez, consiste na capacidade de reexpressar com naturalidade, idiomática e precisão, o sentido do texto de origem em outra língua, seja qual for a modalidade interpretativa utilizada. Para o sucesso dessa empreitada, os formadores devem considerar a motivação, um fator essencial para que o intérprete em formação ganhe alento continuado e persevere.

A exposição a uma ampla variedade de tópicos e ao uso de materiais de áudio e vídeo autênticos e atuais, a pequenas apresentações orais dos próprios alunos sobre temas de seu agrado, entre outras atividades, poderão servir de estratégias para uma prática intensiva das primeiras habilidades. Objetivos claros para cada atividade, em uma sequência permeada de pausas para análise, reflexão e avaliação do desempenho à luz dos princípios preconizados pelo professor; um *feedback* constante sobre o progresso alcançado a cada etapa, com recurso de acesso a critérios de avaliação claros e pertinentes a cada situação concreta, serão as balizas que encaminharão o trabalho em sala de aula. Os critérios avaliativos, como ressaltado anteriormente, devem ter um caráter norteador e formativo, que, de forma cumulativa, colaborem positivamente para um desempenho consciente e em curva ascendente de qualidade. Outras recomendações são desejáveis, tanto para o reforço da aprendizagem quanto para que novas questões aflorem no trabalho do intérprete. Dentre elas, destacam-se: o estímulo à prática extraclasse, quer individualmente, quer em pequenos grupos de estudo; a observação de intérpretes profissionais no exercício de sua função; e a

participação em eventos e palestras da área. Vale enfatizar que, envolvimento, empenho, dedicação, autodisciplina e força de vontade do aluno são caminhos para o sucesso.

Lidar com as primeiras habilidades (escuta ativa e reformulação oral, estratégias de memorização e exercícios de *shadowing* com propósitos variados) na etapa inicial da formação é um fator preponderante ao processo, pois, propicia ao aluno: (i) a reavaliação de suas habilidades e capacidades inerentes; uma orientação adequada e tempo para ajustar o que for necessário; uma introdução gradual à tradução oral, levando-se em conta uma série de fatores específicos; a oportunidade de se apresentar e falar em público (a seus colegas de classe); ganhar autoconfiança e aprender a manter controle emocional; e construir uma base sólida para a aquisição posterior das competências específicas da tarefa de interpretação.

Referências

- CARSTEN, S. A different shade of shadowing: Source text to source text as efficient simultaneous processing exercise. **Vertimo Studijos**, v. 6, p. 9-33, 2013. Disponível em: http://www.vsk.flf.vu.lt/upl/File/Vertimo_studijos_6_170x240.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019. <https://doi.org/10.15388/VertStud.2013.6.10542>
- GILE, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. **Meta – Journal des traducteurs**, v. 46, n. 2, p. 379-393. 2001. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/002890ar>. Acesso em 25 nov. 2019. DOI <https://doi.org/10.7202/002890ar>
- HURTADO-ALBIR, A. Aquisição da competência tradutória – aspectos teóricos e didáticos. *In*: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Ed.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte. UFMG, 2005. p. 19-57.
- KURZ, I. 'Shadowing' exercises in interpreter training. *In*: DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. (Ed.). **Teaching translation and interpreting: training, talent and experience**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 245-50. <https://doi.org/10.1075/z.56.37kur>
- MOSER-MERCER, B. Quality in interpreting: some methodological issues. **The Interpreters' Newsletter**, n. 7, p. 43-55, 1996.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London and New York: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London and New York: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>

RICCARDI, A. Evaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias. *In*: HUNG, E. (Ed.). **Teaching translation and interpreting 4 - Building bridges**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 115-26. <https://doi.org/10.1075/btl.42.14ric>

ROBERTS, R. P. Interpreter assessment tools for different settings. *In*: ROBERTS, R. P. *et al.* (Ed.). **The Critical Link 2 – Interpreters in the Community**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 2000. p. 103-20. <https://doi.org/10.1075/btl.31.13rob>

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **A systematic approach to teaching interpretation**. Translated by Jacolyn Harmer. Silver Spring, MD: Registry for the Deaf, 1995.

Recebido em: 30.11.2019

Aprovado em: 25.12.2019

AN OVERVIEW OF ASSESSMENT IN INTERPRETING – A CONVERSATION WITH OUR COLLEAGUES IN LANGUAGE TESTING

Uma visão geral da avaliação em interpretação – Uma conversa com nossos colegas de medidas de avaliação em língua estrangeira

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-8](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-8)

Reynaldo J Pagura*

ABSTRACT: This article suggests that the interpreter education community would benefit from cross-fertilization with the language testing community, which has been around much longer. The main principles used in testing speaking (or communicative competence) developed along the last decades by language testing experts and institutions can – and should – be applied to the testing of interpreter performance, mainly in high stakes examinations, such as those used for certification, employment at an international institution, or graduation from an educational program. The concept and some relevant studies concerning the notion of quality in professional interpretation are also discussed and suggested as ancillary help to build the constructs used in said examinations.

KEYWORDS: interpreting assessment. Validity. Reliability. Test constructs. Quality in interpreting.

RESUMO: O presente artigo sugere que a comunidade de educadores de intérpretes pode se beneficiar de uma colaboração com a comunidade especializada em medidas de avaliação em língua estrangeira, existente há mais tempo. Os princípios básicos adotados para a avaliação da habilidade da fala (ou competência comunicativa), desenvolvidos ao longo das últimas décadas, por especialistas e instituições envolvidas com medidas de avaliação em língua estrangeira, podem – e devem – ser adotadas para a avaliação de desempenho de intérpretes, principalmente em exames de alta importância, como os utilizados para a certificação, emprego em instituições internacionais ou formatura de programas educacionais. O conceito e alguns estudos relevantes a respeito da noção de qualidade em interpretação também são discutidos e sugere-se que possam auxiliar na elaboração dos construtos utilizados nas mencionadas situações avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de interpretação. Validade. Confiabilidade. Construtos de provas. Qualidade em interpretação.

* PhD, University of Illinois at Urbana-Champaign. ORCID: [0000-0003-3039-0516](https://orcid.org/0000-0003-3039-0516). E-mail: [rpapura\(AT\)illinois.edu](mailto:rpapura(AT)illinois.edu).

1 Introduction: Defining the scope

This article looks at assessing interpreting from two overlapping points of view – interpreter education and interpreter certification. It will focus not only on conference interpreting but also on community interpreting, an “umbrella” label in itself that includes, depending on who uses the term, legal/court interpreting, health care interpreting, educational interpreting, and religious interpreting, among other possibilities.

According to Pöchhaker (2001, p. 411),

there is something to gain by taking a comprehensive, unifying view on interpreting before focusing on a particular domain for specific investigations, I will define ‘interpreting’ as a conceptual spectrum of different (proto)types of activity. ... ‘conference interpreting’ and ‘community interpreting’ are understood not in terms of a dichotomy but as different areas along a spectrum which ranges from interpreting in an international sphere of interaction, among representatives of entities based in different ‘national’ or multi-national environments, to interpreting within an institution of a particular society or social community, between individuals representative of that institution.

Also, it discusses the attempts to define what quality interpretation in the professional field really is and how difficult it has been to validate it. As a last introductory remark, it should be made clear that the term “interpreting” in this article is used to refer to spoken language interpreting, as opposed to sign language interpreting, which is not part of the author’s expertise and not being discussed here.

2 Why “a conversation with our colleagues in language testing”?

While Interpreting Studies literature is no longer in its infancy, as it was some decades ago, issues of assessment have been treated from a more scientific perspective only relatively recently in the field – just as in Translation Studies. Assessment in foreign language teaching, mainly in English as a Foreign Language, has been part of the educational panorama for over a century. The first CPE (Certificate of Proficiency in English) examination, by the University of Cambridge, was offered in 1913 (WEIR, 2012). TOEFL (by the American testing organization

ETS, the largest testing organization in the world) was first offered in 1964 (VIDAKOVIC; GALACZI, 2012), and its main competitor nowadays, IELTS, was first administered in 1989 (www.manhattanreview.com – accessed in November 2019). All these examinations have changed along the years and adapted to new concepts and views pervading second language teaching.

In Interpreting Studies, this “conversation” across disciplines has been called for by a few authors (MOSER-MERCER, 1994; SAWYER, 2004; ANGELELLI, 2009; SETTON; DAWRANT, 2016). It has really been tackled in a lengthier format in regard to interpreting by Sawyer and also by Setton and Dawrant (2016)

The field of (English) language teaching has, along the years, borrowed heavily from psychological tests (psychometrics) and widely adopted its terminology and methods. Some terms should be defined up front here, since they are “buzzwords” of educational assessment and used constantly (but not necessarily always accurately) in articles and discussions regarding assessment in Translation and Interpreting Studies. These first terms are *validity* and *reliability*, often appearing together, since they depend on each other. In very simple and generic terms, *validity* implies that a test is valid “if it does what it is intended to do, which is typically to act as an indicator of an abstract concept ... which it claims to measure” (DAVIES et al., 1999/2002, p. 221). A reliable test is one whose results remain the same, regardless of where it is given and, very important, who grades it. The concept of reliability is, undoubtedly, the hardest to achieve in testing interpreting, and will be at the core of our discussion in this article. Multiple-choice tests, for instance, have a very high level of reliability since they can be computer graded and only one answer is possible. This issue has been so important in testing, mainly in the United States, that the TOEFL, for many decades after its implementation, would not have a measure of spoken ability, and claimed that writing ability could be measured by multiple-choice items. If at all possible, the multiple-choice item type is used in all high-stakes tests, which can be more subject to legal issues, since it is very reliable, not depending on individual judgment.

Another relevant term to define early on is *construct*. “A construct can be defined as an ability or set of abilities that will be reflected in test performance, and about which inferences can be made on the basis of test scores” (DAVIES et al., 1999/2002, p. 31). A real example to help the reader grasp how *construct* interacts with *validity* and *reliability*, familiar to this author, but whose identification data will remain unmentioned, is the following: in a course teaching consecutive interpreting from B to A (the foreign language into the native language of the students), the instructor decided to use, as the final examination, a translation of a written passage from the foreign language into the native language. Although the language direction was the same as the practice in consecutive practiced along the semester, the written translation test was clearly an invalid construct to measure consecutive interpreting *traits* in the students. Since it was not valid, it was not a reliable measure of competence in consecutive interpretation, since those traits cannot be measured in a translation of a written passage. A construct is said to measure a *trait* or traits in a person. By assessing the performance of a person in a given test, we can make inferences of the person’s ability or behavior in relation to a given trait or traits (DAVIES et al., 1999/2002).

In measures of English as a Foreign Language, the main constructs measured are usually Reading, Writing, Listening, and Speaking. We could say that in Interpreting, the constructs usually measured are consecutive interpreting and simultaneous interpreting. The consecutive construct can be subdivided in monologue and dialogue interpreting. The simultaneous construct could also be subdivided in simultaneous without text and simultaneous with text. Some interpreting examinations will also measure sight translation, as a separate construct. The description of the construct should be defined by subject specialists before the test is put together and will include items that measure the traits that allow users of the test results to verify that the student/candidate can perform the traits measured in the construct in a reliable way in all situations.

3 From Language Testing to Interpreting Testing

Considering the basic constructs tested in second language measures, as mentioned above, it is not difficult to see that the issues in interpreter testing will be more related to those in tests of speaking ability than to any other construct used in language testing, just as translation tests can draw on issues related to the test of writing. One might argue that interpreting also involves listening, just as translation involves reading. But when considering the issues relating to test format, feasibility and, above all, grading, there should remain no doubts that testing interpreting constructs will face the same difficulties as those in speaking tests. The listening and readings constructs can be easily measured (and usually are) by multiple-choice or other discrete-point types of items. Writing and speaking are not measured by use of *discrete-point* items, but are always, to keep using measurement terminology, *integrative* types of tests – a “test in which learners are required to combine various skills in answering test items” (DAVIES et al., 1999/2002, p. 83).

Assessment in interpreter education programs, occur, in a summative/predictive way, in usually three moments when high-stakes tests are given: entrance examination, mid-course examination, and final examination, although these labels will, of course, vary from one institution to another. “Conference interpreting is a testing-intensive profession,” state Setton and Dawrant (2016, p. 373.) It is obvious that, like in all educational situations, there is continuous assessment of the formative type in the courses offered in a program. The format and timing will vary immensely, as it can easily be inferred.

Of these three types of examinations, the one that seems to have attracted the attention of most researchers is the entrance examination, a predictive examination (hopefully), which should define whether a candidate has aptitude or not for interpreting. In this respect see, among many others: AIIIC, 1965; Keiser, 1978; Longley, 1978; Dodds, 1990; Moser-Mercer, 1994; Arjona-Tseng, 1994; Mackintosh, 1995; Seleskovitch and Lederer, 2002; Sikorski, 2010. In these and other similar publications, the authors are concerned mostly with what kinds of test items an aptitude test should include. Space constraints here do not allow

it to describe each one individually. Of those mentioned, only Arjona-Tseng (1994) is concerned with validity and reliability issues and how to attain them. In most institutions, these tests are “graded” in a rather intuitive format, with members of the evaluation panel “knowing” the level of language and other traits that can predict success in an interpreter teaching program. This “method”, of course, has its critics, such as Gile (2001, p. 390), who states

However, at present, there does not seem to be a reliable evaluation system for student potential, at least judging by the fact that among the many articles that deal with the issue, none provides corroborating results.¹

Discussions on the midcourse exam, a summative and predictive form of exam at the same time, and which is part of some conference interpreting programs, does not seem to be the subject of much research. It is mentioned in Donovan (2008) and Hewetson (2008), both as part of the same *Seminar on Assessment in Interpreting*, held at the University of Graz, in April 2008, as part of the European Masters in Conference Interpreting consortium of universities. The subject is also discussed by Setton and Dawrant (2016) with the same focus: in most cases, these exams decide if a student can proceed in the program, moving from consecutive to simultaneous interpretation, or whether they should repeat the training in consecutive or find another future profession. In many countries, however, students cannot be legally told to leave the course in the middle as was the custom in France, and all that can be done is “advise” the student to change to a different program. Sawyer (2004, p. 112) gives this kind of test two paragraphs in his 306-page book, but he raises a very important point:

¹ Original quotation: “Cependant, à l’heure actuelle, on ne semble pas disposer d’un système fiable pour le potentiel des étudiants, du moins si on en juge par le fait que parmi les nombreux articles qui traitent la question, aucun ne fait état de résultats probants.” (Author’s translation into English.)

As intermediate testing has the purpose of assessing whether the candidate has the potential to continue and successfully complete the degree program, the predictive validity of this type of assessment should, by definition, be high.

The most important examination given by most (mainly conference) interpreting programs is the final examination or diploma examination, as called by certain institutions. The underlying construct here is to verify that graduating students are basically at the level of professionals, albeit at a beginning stage. Most institutions give a lot of importance to these exams, which are summative in nature, considering they bring together everything that was practiced in the program. There are cases in which a diploma is refused to students who fail those examinations – again, legal concerns are making this less common. Setton and Dawrant (2016) dedicate many pages to the issue of final examinations. This, however, seems to be a quite euro-centric discussion topic and centered on conference interpreting programs. Although undeniably very important from the educational point of view, summing up what students have acquired along their education, the reality is that in order to be hired as either staff or free-lance interpreters by international organizations, such as the U.N., the European Commission, the European Parliament, among others, candidates have to pass these organizations' own entrance examinations – regardless of having an institutional diploma or not, being a member of an association or not. In the commercial market, which provides (conference) interpreters with the bulk of their work all over the world, recruiters would rarely or never bother to ask to see any diploma, since interpreting is not a recognized profession all over the world, different from law or medicine, for instance, and therefore requiring no formal credentials from those offering their services in the field.

The same apply to more formal levels of community interpreting, mainly in the case of court interpreting. Each country – and in the United States each state and also the Federal Courts (more on this further ahead) – has its own criteria of certifying court interpreters, regardless of which training program they have completed (or not). Health care interpreters, each time more, are also subject to certification examinations by different associations or

institutions, in different countries and in different states of the United States. Hlavac (2015) describes community interpreter certification in some countries (United Kingdom, Australia, Canada, and Denmark) and, very importantly, brings to the fore the creation of ISO Guidelines for community interpreting, which were released in 2014 and, as many ISO standards, should eventually be adopted by many institutions and countries.

The situation for community interpreting in health-care settings is much more haphazard, at least in the United States. Although there are certification processes already in place by associations, such as CHIA (California Healthcare Interpreting Association), the situation is far from organized as it is for court interpreting, where 43 of the 50 states adopt the certification process offered by the Consortium for State Court Certification, with minor variations, for several languages (instead of the Spanish only certification offered for Federal Courts.) Back to health-care interpreting, not only the certification by CHIA is not necessarily legally required, but hospitals and health-care providers have the liberty of making their own decisions as regarding who they call to interpret and how they test these prospective interpreters, when they do. It is not unusual to use family members or to call hospital administrative or maintenance staff who happen to speak the language needed at the moment. Jacobson (2009) describes the alarming situation of many health-care providers designing tests themselves to be used in their institution. Such tests usually only require the translation of words and phrases in isolation, and many do not even accept a paraphrase of explanation, clearly reflecting the layman conception that interpreting (and translation as a whole) is nothing more than a word or phrase substitution from one language into another and that there is a perfect equivalence of words and phrases between languages, which she labels the “conduit model.” What the author proposes is that other linguistics principles should also be taken into consideration when testing health care interpreters. She suggests using Interactional Analysis and Conversation Analysis technics to include other features in such tests and goes on to suggest two rubrics: one for “Contextualization Cues” and one for “Discourse Management”. Although still grounded on Linguistics only (basically Pragmatics),

what she proposes is, obviously, a progress in relation to the word/phrase translation test designed by health care providers themselves. Unfortunately, although mentioning the testing buzzwords “reliability” and “validity”, she never mentions how these should be achieved when testing the candidates and the tests themselves, for that matter. She does not discuss the issue of raters, let alone inter- and intra-rater reliability, which are fundamental when using rubrics for holistic assessment. Both rubrics she proposes include four levels: Superior, Advanced, Fair, and Poor, with descriptors for each level. Just a quick example shows how complicated these rubrics may become when the issue of inter- and intra-reliability is not taken into consideration. The difference between a “Superior” and an “Advanced” level classification in the Contextualization Clues, for example, lies mainly in the difference between the understanding of the difference between “demonstrates *superior* ability in understanding meaning of contextualization clues...” and “demonstrates *advanced* ability in understanding meaning of contextualization clues...” (my italics.) So, unless the issue of the use of more than one rater is included and the inter-and intra-rater reliability is taken into consideration, the situation will not improve much in relation to the word/phrase translation tests she discusses.

Little by little, community interpreting becomes more professionalized and, with this, more gate-keeping procedures are put in place – but none seeming to require a diploma or a specific certification of legal validity. How all these factors will eventually alter the importance of very formal final examinations in interpreter training programs is for us to guess at this point. And how to make interpreting and translating recognized and officially certified professions is a whole issue that has no place in this discussion here.

4 How can language assessment contribute to the validity and reliability of interpreting assessment?

As mentioned above, the speaking construct is the one most likely to contribute ideas to interpreting assessment, considering that interpreting as an assessment construct is

integrative and must be tested orally. No one would dare claim that it can be tested by means of discrete-point, multiple-choice items, in a paper and pencil (or computer) test, which would have high levels of reliability, but no construct validity. This is, obviously, an issue that has been faced by the language testing community for many years – how to achieve good levels of validity and reliability in tests of speaking or, as sometimes they are called, of communicative competence. It has been an exercise of reaching a mid-point, striking a balance between validity and reliability. As quoted by Stevenson (1981), “(w)e are well aware in language testing that ‘all theoretical problems ... are likely to be present in a concentrated form when trying to measure performance in a spoken language’ (PERREN, 1968, p. 108).” Vidakovic and Galaczi (2012, p. 257) reinforce that idea when they say that

Most language testing professionals would agree that the testing of speaking is not an easy endeavour, since oral assessment brings with it an array of issues which do not fit easily in a dominant psychometric paradigm.

They also remind us, mentioning a comparison used previously by Spolsky, one of the best-known language testing experts that says that measuring performance assessment is similar to a sports competition, where some disciplines can be measured with complete accuracy, such as how many meters or how high did an athlete go, while some other require human “subjective judgment of expert judges, as in gymnastics ... for example” (VIDAKOVIC; GALACZI, 2012, p. 257). The measurement of traits making up the construct of different tests of interpreter performance certainly are of the “gymnastics” type in that human experts will have to be the judges of that performance, in that, just like speaking tests, interpretation tests “involve uncontrollable variability” Vidakovic and Galaczi (2012, p. 262).

The consensus today seem to be that tests of speaking ability (or “communicative competence”) are validated by the combination of two requirements: (1) a scale/rubric describing different expected levels of performance and assigning a number or a letter to each of them; and (2) that each test is graded by more than one assessor separately. Let’s discuss those two requirements and see how they can be (and are, in some cases) applied to

interpreter performance tests, mainly for certification purposes, using the example of the English<>Spanish Federal Court Interpreter Certification Examination, which certifies Spanish court interpreters for Federal Courts in the United States. The first requirement – a scale or rubric – is quite familiar to most language instructors as well as to most interpreting instructors. Most institutions and/or instructors have developed their own rubrics for consecutive interpreting, simultaneous interpreting, interpreting into A, interpreting into B, etc. Ideally, mainly for certification purposes, this rubric should be developed by a group of subject specialists, in discussion and consensus. The Examinee Handbook – United States Courts – Federal Court Interpreter Certification Examination, published by the Administrative Office of the United States Courts (2019, revised edition) clearly lists the names of all experts involved in the development of their English <>Spanish Federal Court Interpreter Certification Examination. It is interesting to observe that it includes court interpreters, language testing specialists, linguists, and also legal specialists, such as federal judges and attorneys. The inclusion of legal specialists is a plus for this kind of exam due to their familiarity with the language and the situations encountered in courts – something that can be out of the level of expertise of testing specialists and linguists. The second requirement – a panel of expert graders – is also exemplified by the same examination, and follow procedures that have been common in high stakes language tests for several years, not only for speaking tests, but also for writing tests. The concept behind the same test being assessed by more than one grader is to reach statistical correlation between the raters, a process called inter-rater reliability, which is fundamental to validate tests in which subjective judgment is needed for scoring. Two grades can be present at a live interview (as in the IELTS, for instance) or the exam may be proctored by one person (who does not rate) and recorded for subsequent scoring by two or more assessors. These assessors score separately and then compare their scores. If the distance between them is greater than a pre-established value (depending on the scale being used), the test is usually scored by a different grader – a third grader, when only two were initially involved, or a supervisor or coordinator, when two were already involved in the initial

grading, assuming that this supervisor/coordinator is more experienced than the initial graders. This recording process with subsequent grading by two trained graders is the model adopted by the Federal Court Examination mentioned above.

In this kind of process, the pre-training of graders is of fundamental importance. Graders are trained grading previously recorded exams – another advantage of recording – until they reach an **inter-rater reliability** of more than 0.9 (number may vary between 0 and 1 for correlation) in the practice exams graded. In more simple terms, they should give the same score to at least 90% of the practice exams graded (this number may vary from one institution to another). Also, part of this training aims at **intra-rater reliability** – that is, the same rater will assign the same score to the same practice exam graded usually at least two weeks apart. These two different measures of reliability aim at reaching coherence not only between different graders but within the same grader on different days. In serious processes, only graders reaching a pre-established inter and intra-rater reliability in the training process will assess exams of real candidates.

It is interesting to notice that the Federal Court Examination already mentioned has added another layer of reliability to their process. For each **form** (a complete test) of the examination offered (and there are several), the organizing committee establishes 220 Scoring Units, classified into three general categories and nine specific types. These categories are Grammar and Usage (grammar/verbs and false cognates/interference/literalism), General Lexical Range (general vocabulary, legal terms and phrases, and idioms/sayings) and Conservation (register and slang/colloquialisms, numbers/names, modifiers/intensifiers/emphases/interjections and embeddings/positions) – see the referred handbook for individual examples.) These are distributed in two sight translations (into English and into Spanish), one simultaneous interpretation section of monologue speech, one consecutive section, and one simultaneous section of questions and answers as found in a witness testimony. This inclusion of pre-established grading categories, clearly language-related, was severely criticized by Setton and Dawrant (2016, p. 406-409.) They claim that, “in

terms of construct validity ... (it) fails to assess fidelity, the primary determinant of usefulness and quality of an interpretation” (p. 406.) But is that really so? Considering there are 220 *carefully chosen scoring units by specialists* (my italics) if a candidate misses most of those, lack of fidelity would clearly stand out. Also, getting 80% of those correct (the minimum passing score in the exam) seems to assure a quite reasonable level of equivalence between original and interpreted discourse. There are other criticisms by Setton and Dawrant (2016) but the impression is that they are too centered on conference interpreting, when the establishment of such “scoring units” would be much more complicated during the countless different situations in which conference interpreters work, if contrasted with court interpreters. Also, the Examinee Handbook mentioned above, clearly states that

ten percent of the tests whose original score was around the cut score ... are chosen for re-scoring by a second team of raters. Raters also complete a structured holistic evaluation to supplement the objective scoring procedure. This holistic evaluation assesses the strengths and weaknesses of the candidate’s overall performance ... In rare cases, the holistic evaluation may also promote a candidate with an objective score that is below but very near the pass point into the “pass” category. (p. 36)

It is clear, from the above quote from the Examinee Handbook that the committee members are aware of the possible validity problems derived from the so-called “objective scoring procedure” – so much so that variations are predicted as needed, as explained above. Also, it seems clear that there was a sort of “give and take” when the examination was put together, considering not only the somewhat limited situations in which court interpreters do their job but also the possibility of legal challenges by candidates who fail the certification examination. For a very high stakes examination, it seems that the Federal Court Interpreter Certification Examination of the U.S. Federal Courts has done the very best that could have been done for this specific situation.

5 What is quality interpretation?

The idea of what constitutes good interpretation has been debated for decades and a consensus has never been reached. It is obvious that certification examinations intend to identify professionals able to deliver “good interpretation”. The same can be said of final examinations in interpreter training programs. But what constitutes a good sample of interpretation in the professional field? This has been the subject of discussion among scholars for decades, and there have been attempts to define the notion of quality in interpreting, not only in educational settings, but also in the opinion of the final user of the services provided by interpreters. This seems to have proved more difficult than the validation of educational or certification examinations.

In the conference interpreting setting, many are the studies that resort to the use of questionnaires to be replied by delegates, that is, attendees at international events in which (mostly) simultaneous interpretation between two or more languages is provided and who have used the service of the interpreters. Among those studies, are Gile (1990), Moser (1995) Kurz (1989 and 2001), and many others. The type of questionnaires used, the sequence of the questions, and terminology used will vary immensely from one study to another. Concepts that seem to be present in all of them are those of fidelity/accuracy, language acceptance, correction and coherence, good voice and intonation, use of appropriate terminology, overall weakness of the performance, etc. Due to this immense variability and due to the fact that respondents will have very different understanding of items such as “fidelity”, “good voice”, “language coherence” and other terms used, it is almost impossible to generalize the answers deriving from these questionnaires. In a seminal article commenting on this kind of questionnaire-type studies, MacDonald (2013) brings up a series of relevant comments, relying on marketing/advertising theory specifically and the social sciences as a whole. He reports that in 1996, AIIC explored the possibility of applying for ISO quality certification and invited a specialist to analyze the issue. This specialist concluded that “quality would be difficult to control in conference interpreting precisely because it depends on so many factors

beyond the interpreter” (LUCCARELLI; GREE, 2007 *apud* MACDONALD, 2013, p. 40.) Also, a key question in all those questionnaires is on “fidelity/accuracy” in relation to the original. Considering that delegates are using the services of an interpreter, it is safe to assume that they do not understand the original language in which a speech is being given, or have such a limited understanding of it that they prefer to resort to the use of the interpretation provided and listen to it in their native language. How would they be able to evaluate how faithful or how accurate the interpretation is, not even considering the different understand people have of faithfulness or fidelity in interpreting? MacDonald (2013) also raises the point that the place where a question is asked in a questionnaire (in the beginning or toward the end) or even the moment in which a questionnaire is answered will alter the results, according to marketing theory. He mentions something that all seasoned conference interpreters are well aware of: “interpreters must seek to convey the feeling that they are trustworthy by producing a discourse that ‘sounds’ logical and inspire confidence” (MACDONALD, 2013, p. 48). This is usually done by using the jargon that listeners expect and by “mediating” culture differences, even when omitting several details. That will rarely be perceived by the listeners, who cannot follow the original speech in a language they do not speak. “Trust is the key word... participants often choose to listen to the interpretation even if they can ‘get by’ without. They do so for reasons of convenience, but only as long as the interpreters inspires confidence” (DONOVAN, 2002, p. 4 *apud* MACDONALD, 2013, p. 48.) He also raises several other important issues, which we unfortunately lack the space to comment in more detail.

Still on the issue of quality in simultaneous interpreting, a panel convened by the late Miriam Shlesinger during the *International Conference on Interpreting: What do We Know and How?*, held in Turku (Finland), in August 1994, and in which several luminaries in Interpreting Studies (other than Shlesinger herself, also Karla Déjean le Féal, Ingrid Kurs, Franz Pöchhacker, Maurizio Viezzi, among others) took part, Shlesinger (1997) begins her report with the following sentence: “Quality is an elusive concept, if ever there was one” (p. 122). She also states that “AIIC is still groping both to define it and especially to devise ways of maintaining it”

(p. 122). Maurizio Viezzi (*apud* SHLESINGER1997, p. 127) ratifies what was just mentioned above:

... the listener is lacking one the most crucial means of assessing quality: an understanding of the source language. Thus, for example, smooth delivery may create the false impression of high quality when much of the message may in fact be distorted or even missing.

Going back to the criticisms made by Setton and Dawrant (2016, p. 407) on the assessment criteria in the Federal Court Interpreter Certification Examination, as mentioned above in a previous section of this paper, the authors point out (or complain) that “a test-taker cannot fail the exam, for example, due to poor pronunciation and intonation, strong accent, hesitation, inaudible voice, etc.” Although never explained by the organizers of the certification exam, perhaps what they are trying to prevent is just what Viezzi mentions above: “that the message may be distorted or even missing” and still sound acceptable because of a “smooth delivery”. While in conference interpreting this might be acceptable in most instances, provided that the whole sense of the speech is carried out, it may undoubtedly have catastrophic consequences in a court situation, in favor of or against a defendant, of a nature never existing in an international conference.

In modalities of community interpreting other than court/legal interpreting, fewer studies can be found, which makes sense, because this kind of interpreting is, to a certain extent, still in the process of becoming more recognized as a profession and, as a consequence, has drawn the attention of fewer scholars, even if we consider the pioneer efforts by a series of conferences tittle *The Critical Link*, which started in Canada by the efforts of Roda Roberts and others, and have met several times. Pöchhacker (2001) mentions a few attempts to define what good community interpreting is. He first mentions a study carried out in Australia in 1981, which surveyed 65 community interpreters (and not interpretation users). We can quickly see the different nature of the work being done and the professionals involved in it, if compared to conference and court interpreters. Among the many ideas of a

good interpreter, responses include “knowledge of both languages and the migrant culture ... honesty, politeness and humility” (HEARN et al., 1981, p. 61 *apud* Pöchhacker, 2001). Pöchhacker (2001, p. 415) also mentions that difference between the user of interpreting, comparing conference delegates or representatives and users of community interpreting:

Where the primary interacting parties [in community interpreting] will usually take alternating turns at speaking and listening, they are essentially different in their status as ‘representatives’ as opposed to ‘clients’ of an institution or public service. It is thus common to refer to ‘service providers’ or ‘professionals’ on the one hand and ‘non-(majority-language)-speaking clients’ on the other.²

The same author reports a study carried out in Montreal, Canada, involving 66 clients (speaking 11 different languages) and 288 health care workers from 30 different institutions. The highest rated qualities of a good interpreter, as replied by the health care workers, are the following, in this order: “fully understands client’s language”, “ensures confidentiality”, “points out client’s lack of understanding”, “refrains from judgement” and “translates faithfully” (MESA, 1997 *apud* PÖCHHACKER, 2001, p. 417). Pöchhacker (2001) comments that it is surprising that the item “explains cultural values” was not among the top qualities chosen (61% considered it very important) and even fewer respondents (47%) included “receive cultural explanations from the interpreter after the mediated exchange” (p. 415). One might just suppose that these two “qualities” could be understood as “points out client’s lack of understanding”, chosen by 92% of responds as very important. But the article does not go into these considerations and no further information is available in the article on the study discussed. In a study carried by himself (PÖCHHAKER, 2000, and reported in PÖCHHAKER, 2001), he “collected responses from 629 health care and social workers on interpreter qualifications and role definitions” in a study carried out in Vienna. Of the ten items proposed, only two were considered “very important”: “strictly neutral behavior” and “discreteness and

² Usually referred to as LEPs, in the United States, which stands for Limited English Proficiency speakers.

confidentiality”, a result that would be quite different, one may infer from all other studies, if done among users of conference interpreting. It is also pointed out that 62% of the respondents “expected interpreters to explain cultural references and meanings and to formulate autonomous utterances when asked to do so by the provider” (p. 415-416.)

These features would be quite unexpected not only in the conference setting, but mainly in courtroom scenarios. Actually not explaining or making their own utterances is what is expected of court interpreters. Based on the author’s own experience in court interpreting, this is actually feared by judges and other legal professionals, who always insist that we “translate just the words said”, in an assumption that there is always a word-for-word correspondence between two languages. The reason for this is that they are mainly concerned with any possible deviations and alterations of a testimony by a witness or a defendant, for example and their possible consequences in the final judgment and in court records. Not being interpreting or even language experts, they fall back on the usual layman understanding of the translation process, assuming that there are perfect equivalences for words across languages. This is not usually a problem, since interpreters are not often asked to explain or justify themselves. However, most are careful enough not to give the impression that they are adding to what has been said by the original speaker. If a situation arises when the interpreter has to add something to make the idea clear, it is common to raise one’s hand and use the multipurpose expression “Excuse me, your Honor” and let the judge know what one has to do.

6 Concluding Remarks

As we have just seen, there is no statistical, empirical agreement to what quality in interpretation is. However, all the multiple studies carried out can easily subsidize the construction of rubrics for use in interpreter education programs of the most varied types, as well as for use in certification exams. The situation is not different from written translation, in which the ideas of fidelity and quality have been discussed for centuries, as is widely known.

The use of rubrics or descriptors is very important in education and certification. These should be designed by interpreting specialists and, when possible, with the assistance of language testing experts, mainly when they are to be used in high stakes examinations, such as certification, hiring by an international institution (such as the U.N. or the European Commission), or graduation from an education program. Rubrics can – and should – also be used in class for formative and summative examinations in a given course, and can also be helpful for students doing self- or peer-evaluation in reflective teaching situations, even more important in multilingual classes, when instructors do not have all the language combinations of their students.

While rubrics to be used in class are of a simpler nature, those used in high stakes examinations should be carefully built to include the traits included in the construct being measured. And even more important, should be used by a panel of graders who have received previous training in their use and who have practiced before the grading activity and been found to having scored appropriate inter- and intra-rater reliability, the lack of which will result in intuitive assessments in which, as several studies show, there is a high level of disagreement among different raters. MacDonald (2013) reports on a study carried out by Peter Mead on the issue, involving interpreting instructors in Italian and Austrian universities, who were asked to assess the interpretations by five students:

Lacking of consistency between the various assessments indicates considerable variability in standards and priorities from one assessor to another. It was emblematic, for example, that there was unanimity about awarding a pass or a fail for only three out of ten interpretations. Another interesting was that almost none of the seven assessors could generally be identified as a consistently higher (or lower) marker than others (MEAD, 2005 *apud* MACDONALDS, 2013, p. 40)

Wu (2010) also points out a similar situation. Quoting Campbell and Hale (2003), Wu states that “they found that ‘there exist a number of knowledge gaps’ and that evaluation is mainly ‘intuitive’ and then adds that such “gaps mainly concern the reliability and validity issues especially within the context of educational measurement” (p. 301.) The author also

adds what many other studies show: that the assessment, as well as administration of interpreting exams, relies on the “experiences (sic) of individual trainers”.

It is high time the interpreter education and certification community adopted more reliable ways of assessing students, mainly in examinations that can define their future. It is not bad in itself for interpreting instructors to rely on their experience and intuition in the courses taught in an educational program – quite the opposite! The comments by experienced instructors have always helped students develop and progress until they reach the level of quality – discussed as it may be – expected of professional interpreters and the intuition of their instructors cannot do them any harm and can definitely help them get there, as long as they do what is expected of them to acquire interpreting competence – however it may be defined. However, in key assessment situations, as already mentioned, students and/or candidates to a position or a certification have the right to be assessed by means of tests constructed in such a way that they are valid and graded in a reliable manner, by a well-trained panel of raters, whose grading reliability between each other and within themselves can be claimed to be reliable enough to be fair to the profession.

References

ADMINISTRATIVE OFFICE OF THE UNITED STATES COURTS. **Examinee Handbook – United States Courts – Federal Court Interpreter Certification Examination**, Revised edition. Washington, D.C.: Court Services Office, 2019. Available at <https://www.prometric.com/test-takers/search/aousc>. Accessed in October 2019.

AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence). **Colloque Sur L’enseignement de L’interprétation**. Paris: AIIC, 1965.

ANGELELLI, C. Using a Rubric to Assess Translation Ability: Defining the Construct. *In*: ANGELELLI, C.; JACOBSON, H. E. **Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies**. ATA Scholarly Monograph Series XIV. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/ata.xiv.03ang>

ANGELELLI, C.; JACOBSON, H. E. **Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies**. ATA Scholarly Monograph Series XIV. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/ata.xiv>

ARJONA-TSENG, E. A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan. *In*: MOSER-MERCER, B.; LAMBERT, S. (Ed.). **Bridging the Gap: Empirical Research in**

- Simultaneous Interpretation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. <https://doi.org/10.1075/btl.3.08arj>
- BOGUCKI, L. (Ed.) **Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practice**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2010.
- DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T. **Dictionary of Language Testing**. Reprint. Cambridge: Cambridge University Press, 1999/2002.
- DODDS, J. M. On the Aptitude of Aptitude Testing. **The Interpreters' Newsletter**, v. 3, p. 17-22, 1990.
- DONOVAN, C. Experience with Interim Testing at ESIT – Some General Considerations, 2008. Available at <https://www.emcinterpreting.org/resources/projects>. Accessed in October 2019.
- GAMBIER, Y.; GILE, D.; TAYLOR, C. **Conference Interpreting: Current Trends in Research**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997. <https://doi.org/10.1075/btl.23>
- GILE, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. **Meta**, v. 46, n. 2, p. 379-393, 2001. <https://doi.org/10.7202/002890ar>
- GILE, D. L'évaluation de la Qualité de L'interprétation par les délégués: Une Étude de Cas. **The Interpreters' Newsletter**, v. 3, p. 66-71, 1990.
- HEWETSON, Z. Mid-year Test and Resits at the University of Westminster: an Update, 2008. Available at <https://www.emcinterpreting.org/resources/projects>. Accessed in October 2019.
- HLAVAC, J. Formalizing Community Interpreting Standards: A Cross-National Comparison of Testing Systems, Certification Conventions and Recent ISO Guidelines. **International Journal of Interpreter Education**, v. 7, n. 2, p. 21-38, 2015.
- JACOBSON, H. Moving beyond Words in Assessing Mediated Interaction – Measuring Interactional Competence in Healthcare Settings. In: ANGELELLI, C.; JACOBSON, H. E. (Ed.). **Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies**. ATA Scholarly Monograph Series XIV. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/ata.xiv.04jac>
- KEISER, W. Selection and Training of Conference Interpreters. In: GERVER, D.; SINAIKO, H. W. (Ed.). **Language, Interpretation and Communication, Proceedings of the NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication**. New York: Plenum Press, 1978. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_3
- KURZ, I. Conference Interpreting: User Expectations. **ATA – Proceedings of the 30th Annual Conference**. Medford, New Jersey: Learned Information, 1989. p. 143-148.
- KURZ, I. Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. **Meta**, v. 46, n. 2, p. 394-409, 2001. <https://doi.org/10.7202/003364ar>
- LONGLEY, P. An Integrated Programme for Training Interpreters. In: GERVER, D.; SINAIKO, H. W. (Ed.). **Language, Interpretation and Communication, Proceedings of the NATO Symposium on Language, Interpretation and Communication**. New York: Plenum Press, 1978. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_6
- MACDONALD, P. It Don't Mean a Thing... Simultaneous Interpretation Quality and User Satisfaction. **The Interpreters Newsletter**, v. 18, p. 35-59, 2013.
- MACKINTOSH, J. A Review of Conference Interpretation: Practice and Training. **Target**, v. 7, n. 1, p. 119-133, 1995. <https://doi.org/10.1075/target.7.1.10mac>

MOSER, P. Survey on Expectations of Users of Conference Interpretation, Final Report in pdf available at <https://aiic.net/page/736/survey-on-expectations-of-users-of-conference-interpretation/lang/1>, 1995 (pdf version 2012). Accessed in November 2019.

MOSER-MERCER, B. Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How. *In*: MOSER-MERCER, B.; LAMBERT, S. (Ed.). **Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. <https://doi.org/10.1075/btl.3.07mos>

MOSER-MERCER, B.; LAMBERT, S. **Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994.

PELLATT, V.; GRIFFITHS, K.; WU, S.-C. **Teaching and Testing Interpreting and Translating**. Bern (Switzerland): Peter Lang, 2010. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0267-7>

PÖCHHACKER, F. Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta*, v. 46, n. 2, p. 410-425, 2001. <https://doi.org/10.7202/003847ar>

SAWYER, D. B. **Fundamental Aspects of Interpreter Education**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. <https://doi.org/10.1075/btl.47>

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **Pédagogie Rationnée de L'interprétation**. 2^{ème} édition, corrigée et augmentée. Paris and Brussels: Didier Érudition/Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, 2002.

SETTON, R.; DAWRANT, A. **Conference Interpreting: A Trainer's Guide**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2016. <https://doi.org/10.1075/btl.120>

SHLESINGER, M. Quality in Simultaneous Interpreting. *In*: GAMBIER, Y.; GILE, D.; TAYLOR, C. (Ed.). **Conference Interpreting: Current Trends in Research**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997. <https://doi.org/10.1075/btl.23.08shl>

SIKORSKI, J. Interpreter Aptituded in Testing – Procedures. *In*: BOGUCKI, L. (Ed.) **Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practice**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2010.

STEVENSON, D. K. Beyond Faith and Face Validity: The Multitrait-Multimode Matrix and the Convergent and Discriminant Validity of Oral Proficiency Tests. *In*: PALMER, A. S. et al. (Ed.) **The Construct Validation of Tests of Communicative Competence**. Washington, D.C.: TESOL, 1981.

VIDAJOVIC, I. and GALACZI, E. The Measurement of Speaking Ability 1913-2012. *In*: WEIR, C. J.; Peter J. GROOT, M.; TROSPER, G. A. **Measured Constructs: A History of Cambridge English language examinations 193-2012**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

WEIR, C. J. An overview of the influences on English language testing in the United Kingdom 1913-2012. *In*: WEIR, C. J. et al. **Measured Constructs: A History of Cambridge English language examinations 193-2012**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

WEIR, C. J. et al. **Measured Constructs: A History of Cambridge English Language Examinations 193-2012**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

WU, S. C. Some Reliability Issues of Simultaneous Interpreting Assessment within the Education Career. *In*: PELLATT, V.; GRIFFITHS, K.; WU, S.-C. **Teaching and Testing Interpreting and Translating**. Bern (Switzerland): Peter Lang, 2010.

Recebido em: 02.12.2019

Aprovado em: 25.12.2019

THE FIRST TRANSLATION OF PATRICK WHITE'S *THE SOLID MANDALA* INTO SPANISH: A BRIEF ANALYSIS

A primeira tradução em espanhol de The Solid Mandala, de Patrick White: uma breve análise

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-9](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-9)

Mônica Stefani*

ABSTRACT: This paper analyses some aspects (use of footnotes, intertextuality, punctuation and maintenance of cultural elements) of *Las esferas del mandala*, the first Spanish translation (by Silvia Pupato and Román García-Azcárate and published in Barcelona in 1973) of *The Solid Mandala*, written by the Australian Nobel Prize winner Patrick White in 1966. Through the selection of excerpts from the original considered problematic to be rendered in translation, we observe the solutions found, as well as some strategies adopted by the Spanish translators to compose the final product presented to the readers. This contrastive reading hopes to engender interesting ideas to help future translators of the novel, while valuing the translation act.

KEYWORDS: Translation. Australian Literature. Culture.

RESUMO: Este artigo analisa alguns aspectos (como uso de notas de rodapé, intertextualidade, pontuação e manutenção de elementos culturais) de *Las esferas del mandala*, a primeira tradução em espanhol (de Silvia Pupato e Román García-Azcárate e publicada em Barcelona em 1973) de *The Solid Mandala*, romance do ano de 1966 do autor australiano Prêmio Nobel de Literatura Patrick White. A partir da seleção de excertos do original considerados problemáticos para tradução, observamos as soluções encontradas, bem como algumas estratégias adotadas pelos tradutores do espanhol para compor o produto final apresentado aos leitores. Esta leitura contrastiva espera suscitar ideias interessantes que certamente ajudarão os futuros tradutores do romance, valorizando o ato tradutório.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Literatura Australiana. Cultura.

* Doutora em Letras (Literaturas de Língua Inglesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora e Pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. ORCID: 0000-0003-0485-2086. E-mail: monicastefani31(AT)gmail.com

1 *The Solid Mandala*: general considerations

To talk about *Las esferas del mandala* (1973), the first Spanish translation of *The Solid Mandala* (1966), requires a brief explanation of why we had the idea of performing this preliminary analysis. If we say that it was merely out of curiosity, the reader might feel inclined not to believe in this rather naïve statement. However, we were interested in seeing whether the difficulties presented in Brazilian Portuguese had been identified and dealt with by the Spanish translators when they first got the text in their hands in 1972/1973. Contacts were made via email with one of the translators, who is currently living in Argentina. Notwithstanding, it is not our purpose to reconstruct the whole process of translation into Spanish; after all, the translators themselves can barely recall what they did (and did not do) at that time.

To better situate the reader, an introduction to the narrative structure and plot of the work is presented. Patrick White regarded it as one of his best novels: “In my own opinion my three best novels are *The Solid Mandala*, *The Aunt’s Story*, and *The Twyborn Affair*. All three say something more than what is sacred to Aust. Lit.” (WHITE, 1983, p. 145). Although we could be led to question his self-assessment, Patrick White had a highly self-critical personality and, therefore, it becomes necessary to identify and analyse that quality of the novel that delights even its own creator. Indeed, White’s writing matures in this novel, which narrates the story of the twin brothers Waldo and Arthur Brown, children of English immigrants who live in the fictitious suburb of Sarsaparilla in Sydney, Australia. In his biography, Patrick White states that there are biographical elements in *The Solid Mandala*, starting from the use of twin brothers as protagonists in the novel (which evinces his own superstitious and mystical nature, with his personality split in two halves (Arthur and Waldo Brown), following his own star sign, Gemini: “I see the Brown brothers as my two halves. Arthur might have been a portrait of my cousin Philip Garland if Philip’s childish wisdom had matured; [...] Waldo is myself at my coldest and worst (WHITE, 1983, p. 146-147).

In terms of structure, the novel is divided into four chapters. The first one (*In the bus*) shows events in the present of the novel, that is, the post-war, with Mrs Poulter and Mrs Dun talking on the bus, when, all of a sudden, one of them sees “the Brothers Brown”, already old men, walking hand in hand on the street.

The second chapter (*Waldo*) depicts important events in the lives of the brothers from Waldo's point of view. Considered the "intellectual of the family", arrogant and self-sufficient, he nourishes a literary ambition, but, paradoxically, the only thing he achieves is a position at the State Library in Sydney. In the narrative, we can see that there is no linear temporal progression: facts of the present are mingled with facts of the past. There are not any dates nor ages specifically shown (this is the reader's task since Patrick White was not given to detailing that information).

The third chapter (*Arthur*) relates facts from Arthur Brown's perspective, a character considered intellectually limited by Waldo and most characters in the story, except Mrs Poulter. Having a head for figures, at the beginning he also seems interested in stories (perhaps because he was a bit jealous of his intellectual brother), but he is not really worried about following a career. He works at Mrs Allwright's store and is happy to be useful to people. Admired by Dulcie Feinstein, a young Jewish girl who is friends with both twin brothers, and by her family, as well as by their neighbour, Mrs Poulter, Arthur incites Waldo's hatred when he shows up one day at the State Library to read Dostoyevsky's novel *The Brothers Karamazov*.

The fourth chapter (*Mrs Poulter and the Zeitgeist*) begins with descriptions of this secondary character (her life as a neighbour of the Brown family), who spends much time with Arthur, to the point of arousing jealousy in her husband, Bill Poulter, and hatred in Waldo, since this friendship is "indecent" to his eyes. At this point in the story, we have the present perspective from the first chapter, since Mrs Poulter is the one who finds out about Waldo's death. When we read the end of the novel, our immediate reaction is to resume our reading, to be able to apprehend the entire picture.

Patrick White distils his literary art in this novel, making it an interesting and attractive option to a reader who wants to get in contact with his oeuvre, probably for the first time. And that was precisely the objective of launching a new translation into Spanish, as part of a collection of "must-read" books selected by the 2003 Nobel Prize winner John Maxwell Coetzee¹.

¹ According to the editor of *El Hilo de Ariadna*, Mónica Herrero: "La colección se viene publicando desde 2013 a razón de cuatro títulos por año. La idea ha sido ofrecer al lector estas obras de una forma atractiva, con pocas

As for the translator's task as a reader, Paulo Rónai's words make sense:

[...] the ideal way to read and absorb integrally a masterpiece was to translate it. So, no dynamic reading, in diagonal, to grasp only in general the meaning and run directly to the end: we savour each word, we read between the lines, we penetrate the writer's style, we learn how to know him closely and to love him (RÓNAI, 2012, p. 125, my translation)².

In terms of challenges represented, although Patrick White uses many elements of Australian culture, he was always glad to explain them to his translators, since he was afraid that they might make some kind of mistake. The following excerpt shows that:

Dealing with translators was always a happy chore, for White wondered darkly what 'dreadful mistakes' were being made when translators did not bother to ask him questions. His precise, patient explanations are little manuals of Australian life and language (MARR, 1992, p. 518).

Taking this into consideration, we can perceive that Patrick White knows that his writing represents a hard task for the translator, and he seems to support the idea that there is something more complex involved in a translation, following what was exposed by Tânia Carvalhal: "appropriations, transpositions, deformations are common to both activities, and the act of reading, in a broader sense, will also be a translation, as to read is to transfer, recognizing an alterity" (CARVALHAL, 2003, p. 47, my translation)³.

The "manuals of Australian life and language" necessary to perform the task undoubtedly evoke the topic "culture". To study this fascinating subject applied to translation, we have as a guide (or starting point) the theory devised by the Spanish scholar Javier Franco Azeilá, who claims the following in his article *Culture-Specific Items in Translation*:

Cultural asymmetry between two linguistic communities is necessarily reflected in the discourses of their members, with the potential opacity and unacceptability this may involve for the target cultural system. Thus, faced with the difference implied by the other, with a whole series of cultural signs capable of denying and/or questioning our own way of life, translation

notas, no se trata de ediciones académicas anotadas sino de ediciones para el pleno disfrute de la lectura y destinadas a cualquier lector interesado en ampliar su universo de lecturas o tratar de ver por qué a un Premio Nobel estas obras le gustaron o las eligió" (HERRERO, 2014).

² In the original in Brazilian Portuguese: "[...] a maneira ideal de ler e absorver integralmente uma obra-prima era traduzi-la. Aí, nada de leitura dinâmica, em diagonal, para colher apenas por alto o sentido e correr direto ao desfecho: saboreia-se cada palavra, lê-se nas entrelinhas, penetra-se o estilo do escritor, aprende-se a conhecê-lo de perto e a amá-lo" (RÓNAI, 2001, p. 125).

³ In the original in Brazilian Portuguese: "apropriações, transposições, deformações são comuns a ambas as práticas como também, num sentido lato, o ato da leitura será ainda uma tradução, pois que ler é transferir, reconhecendo uma alteridade" (CARVALHAL, 2003, p. 47).

provides the receiving society with a wide range of strategies, ranging from conservation (acceptance of the difference by means of the reproduction of the cultural signs in the source text), to naturalization (transformation of the other into a cultural replica). The choice between these strategies will show, among other factors, the degree of tolerance of the receiving society and its own solidity (AXEILÁ, 1996, p. 54).

As part of this detailed reading, in which each word, in addition to being savoured, represents a hurdle to be overcome, culture emerges as a fundamental element, eventually conditioning meanings, as already mentioned in a number of works, with the studies proposed by Axelá being most representative. Thus, in this literary work, along with the other narrative and stylistic aspects, cultural issues need solutions, even though the ones presented tend to remain unsatisfactory options to the translator - and here alluding to the notion of the “work of mourning” by Paul Ricoeur, which in the end “produces the happiness associated with translating” (2007, p. 10).

2 *Las esferas del mandala*: publication context

The publication of the Spanish translation (in Peninsular Spanish) happened in December 1973. The copyrights to the translation were acquired in 1972 by Barral Editores S.A. of Barcelona, which indicates that when Patrick White was announced as the Nobel Prize winner, *Las esferas del mandala* was about to be launched in Spain (which allowed time to prepare the cover and highlight the prestige obtained with the award). Indeed, that shows some approximation to the reading trends and reception in that country.

The task demanded two translators: Silvia Pupato and Román García-Azcárate. As for proofreaders, there is no mention of this kind of professional in the edition, which makes us conjecture that the translators also had to proofread their own work. Or there was a proofreading process, but the names of the professionals involved simply were not divulged.

The early 1970s were quite troubled in Spain, that is, the dictatorial regime led by Francisco Franco would end some years later (in 1976). This might have contributed to some choices, given the control over what could or could not be published. What calls our attention

is the absence of a presentation note in this first Spanish edition⁴. That would be recommendable, so as to offer some kind of critique of the reception of the novel. The only kind of information we find is the presentation of White on the cover of the book (with his publications and summarized biography). In addition to the footnotes, this would be a way to make the translator visible, allowing him/her to explain his/her work method⁵.

Considering this translation context, we proceed to the presentation of some general aspects concerning the final version published. We do not want to account for all the novel, only the excerpts which represent translation challenges, not only in Brazilian Portuguese, but also in Spanish (taking into consideration the linguistic proximity of these two Latin languages).

3 *Las esferas del mandala*: footnotes and the translator's visibility

According to the Dutch comparatist and translation scholar Theo Hermans, the footnotes represent ways to attest the translator's visibility, by giving him/her a voice in his/her craft. To him, the footnotes are instances in which "another presence insinuates or parachutes itself into the text, breaking the universal frame and jolting the reader into an awareness of the text's plurivocal nature" (HERMANS, 2010, p. 202). Also, we would say that in the notes, most of the times, we can see frustration, the mourning feeling, being the place to exude our nonconformity to the impossibility to deal with stylistic and semantic traps which the different languages and cultures impose on this professional. The conflict presence vs. absence of notes

⁴ Once again, according to Mónica Herrero, from Editorial El Hilo de Ariadna: "me he encargado de la contratación de los derechos de autor de las obras originales y de las traducciones para la colección Biblioteca Personal John M. Coetzee y del seguimiento de la tarea de traducción y corrección de cada título publicado. Esta colección incluirá 12 títulos elegidos por el Premio Nobel de Literatura para cada uno de los cuales él ha escrito especialmente una introducción" (HERRERO, 2014). Therefore, there is a presentation note, precisely explaining the choice of the book and contextualising it.

⁵ "As for swear words, the following case deserves our attention: 'Yer might be right,' Holmes answered. 'And a woman like that, married to such a sawney bastard, she wouldn't wait for 'em to put acid on 'er.'" (WHITE, 1974, p. 147)

–Puede que tengas razón – respondió Holmes –. Pero una mujer como esa, casada con un simplón hijo de puta, no esperaría a que la pongan a prueba (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 172).

"Hijo de puta" for "bastard" might be a rather strong equivalent, but that is what is commonly used to keep the same level of offence, considering the possibility of stronger equivalents in Spanish (not to mention the various linguistic varieties which provide many options).

is classic, and represents one of the first decisions taken in all the publication process. Thus, the editorial policy would be decisive in this sense.

In this section, we look at the use of the footnotes in *Las esferas del mandala*. After the reading, we see 7 occurrences: 3 are part of the novel and, ironically, are translations: they clarify to the reader what the twins' father, George Brown, is trying to learn when he starts to read the book *Teach Yourself Norwegian*:

When he had sweated it out George Brown turned again to Teach Yourself Norwegian. Waldo could recognize by then the shapes of the repeated phrases: Hun hoppet i sjøen...1 Han merket det og reddet henne...2 Jeg har spart penger for a kjøpe en gave til min søster... 3 (WHITE, 1974, p. 78).

1. She jumped into the sea.
2. He noticed it and saved her.
3. I have saved money to buy a present for my sister.

Cuando pudo terminar de decirlo George Brown volvió al Enséñese noruego usted mismo. Por ese entonces Waldo podía reconocer la forma de las frases más repetidas: Hun hoppet i sjøen...2 Han merket det og reddet henne...3 Jeg har spart penger for a kjøpe en gave til min søster... 4 (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 90-91).

2. Ella saltó al mar.
3. El lo advirtió y la salvó.
4. He ahorrado dinero para comprar un regalo a mi hermana.

The other footnotes are opportunities to show to the reader the nuances of the text, the cultural idiosyncrasies which prevented the translator, although his/her cultural effort and/or source research, from arriving at a, we dare to say, palatable alternative. Following Tânia Carvalhal's words: "Thus, no translator can be entirely sure of having found the perfect solution, because the knowledge we have today about languages, about the literary creation and transcreation processes have shattered the former certainties" (CARVALHAL, 2003, p. 218, my translation)⁶.

⁶ In the original in Brazilian Portuguese: "Assim, nenhum tradutor pode estar inteiramente seguro de ter encontrado a solução perfeita, porque os conhecimentos que temos hoje das diferentes línguas, dos processos de criação e de transcrição literárias abalaram as certezas anteriores" (CARVALHAL, 2003, 218).

The four remaining footnotes are analysed according to the following procedure: we first put the excerpt in English and, then, the excerpt in Spanish, with the footnote being reproduced immediately below the excerpt.

'We haven't thought what colour to paint our house,' it suddenly occurred to Dad.

Mother was stringing beans because they were in.

'What do you fancy, Annie?' he asked.

'Oh, I!'

Mother held up her long throat.

'Haven't you any ideas?'

'Ideas!' she said. 'Yes!' she said. 'That is what they accused me of.'

'But we must have some sort of colour. Red White green.'

Arthur began to snigger and shake.

It was about this time that Waldo decided every member of his Family was hopeless but inevitable.

'Or brown,' said Dad. 'Brown is a practical colour. And, by George, appropriate, isn't it?'

He too was amused at last because he had made an appropriate joke. (WHITE, 1974, p. 38)

– No hemos pensado de qué color pintaremos la casa – dijo súbitamente el papá, tan pronto como reparó en ello.

Como estaban dentro de la casa, la madre enhebraba cuentas.

– ¿Qué color te imaginas, Annie? – preguntó el padre.

– ¿Por qué yo? – repuso la madre irguiendo su largo cuello.

– ¿Acaso no piensas?

– ¿Pensar? – dijo ella –. ¡Claro! De eso me acusan.

– ¿Pues debemos pintar de algún color. Rojo, verde, blanco.

Arthur empezó a reírse y a sacudirse.

Fue en esa época que Waldo decidió que todos los miembros de su familia eran incurables pero inevitables.

– O marrón¹ – dijo el papá -. El marrón es un color práctico. Y muy apropiado para nosotros, ¿no?

También él se alegró, finalmente, por haber hecho un chiste oportuno.

– Marrón, sí; es un color práctico – comentó suavemente la madre, mirando sus dedos y sus cuentas. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 43)

1. *Marrón*, en inglés: Brown (*N. del T.*)

Colours often disturb any translator, since they are described in different ways according to different languages, thus representing different views of the world. However, in this case, what we see is the pun with the surname of the family: Brown. The note explains this fact, and leaves to the reader to acknowledge the impossibility to maintain this play of meanings present in the original in English. Also, another play in the excerpt and which was not addressed in a footnote makes reference to the idiomatic expression “by George”, which justifies the comment made by the narrator about the happiness or pertinence of the joke made by the father, George Brown. Therefore, there are two semantic possibilities offered by the English language and which could not be satisfied with an equivalent in Spanish: one of them deserved a footnote and the other was omitted, although the content of the utterance has not been greatly affected. The next footnote is presented below:

Mother, who was mending, had to try to smooth things over.

‘You wouldn’t want to turn into one of those blue men,’ she said, ‘who are all shadow by five o’clock.’

‘I’m not that colour,’ Waldo said. ‘I’m not a dago.’

‘That is not a word,’ said Dad, ‘I ever want to hear in my house.’ (WHITE, 1974, p. 80)

La madre, que estaba zurciendo, trató de suavizar las cosas.

– No querrás transformarte en uno de esos pobres hombres – observó – que a las cinco de la tarde tienen el rostro cubierto por una sombra.

– Yo no soy de esos – replicó Waldo –. No soy un dago⁵.

Esa no es palabra – dijo el padre – que yo quería oír en mi casa. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 93)

5. Extranjero de piel morena (italiano, español, portugués, etc.). (*N. del T.*)

Another issue to be observed and which corroborates the importance to perceive the delicate cultural aspects involved in the theme of the novel is in the aforementioned excerpt.

The strategy of the translators in Spanish removed the italics in “blue” from the speech of the twins’ mother, and somehow transferred this emphasis to the word “dago”, present in Waldo’s speech. Blue, in addition to a colour, is a way to refer to a social class, that is, the blue collar workers, generally with less intellectual aptitude. The option in Spanish was “pobres”, but we do not know to what extent this adjective covers the meaning in the original, as it would not sound proper to see Anne Quantrell, an upper-class⁷ Englishwoman saying that (after all, she does not like her neighbours Mr and Mrs Poulter – in the case of Mr Poulter, he would belong to the “blue” class).

As for the word “dago”, this represents a big challenge. The footnote was used to explain the impossibility of adopting an equivalent in Spanish, because the reference is supposedly made to the “Latin” ones. The footnote explains the meaning, but does not signal the offensive tone of the word in English (information highlighted by most monolingual English dictionaries). This must be apprehended by the context, given the father’s indignation when he sees his son using such a word in that house inhabited by intellectually open people. However, it would not be too much to signal that in the footnote offered, as a way to highlight the difficulty in finding alternatives in the target language (from Latin origin, paradoxically).

A very important element in the novel is the religious factor, or the pursuit for spirituality. In this case, the father, George Brown, was a member of the Baptist Church, but he shows himself more “enlightened” by his intellectuality – mainly in a place “without shadows”, like Australia, and says he has thought better, and then abandoned that creed. His sons are exempt from the subject of Religious Education at the school in Australia following his own request. But the issues of discovery and spirituality are a responsibility taken over by Arthur, who carries his solid mandalas, that is, his glass marbles full of meaning and power. In this search, he ends up

⁷ The expression “marry beneath you” is particularly interesting in this case involving different social classes, both in Spanish and in Brazilian Portuguese. The context in the original is this: ‘It was the kind of remark which appealed to Mother. For touches like that she had Married Beneath Her (WHITE, 1974, p. 35). In the translation, we find the following solution: “Era por comentarios como éste que se había casado con alguien de menor rango social” (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 39-40). The meaning was kept, but there is not a similar expression neither in Brazilian Portuguese nor in Spanish which could be replaced properly. The solution is often to describe the expression, using what Antoine Berman names as “expansion”, “an unfolding of what, in the original, is ‘folded’”. Now, from the viewpoint of the text, this expansion can be qualified as ‘empty’. It can coexist well with diverse quantitative forms of impoverishment. I mean that the addition adds nothing, that it augments only the gross mass of text, without augmenting its way of speaking or signifying” (BERMAN, 2000, p. 282).

questioning the innumerable religious possibilities which start to come up in the country. One of them, the Christian Science, is adopted by Arthur's boss, Mrs Allwright:

'But it was Mr Allwright who died,' Arthur continued. 'Lacing up his boots. Mrs Allwright took up Christian Science. She'd do anything not to wake up and find she was dead.' (WHITE, 1974, p. 114)

– Pero fue Mr. Allwright el que se murió – continuó Arthur –. Atándose las botas. Mrs. Allwright se convirtió a la Ciencia Cristiana⁶. Daría cualquier cosa por no despertarse y ver que está muerta.

6. *Christian Science*: Credo de una secta moderna que combina la práctica de la religión con un procedimiento mental para la curación de todas las enfermedades. (*N. del T.*) (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 133).

This note, unlike the others, has a more explanatory, didactic character: it offers information about this religious trend, which is relatively new also to Australians. It is the only footnote in terms of explanation in the translation and its presence maybe is justified by the novelty of the concept in relation to the other traditional religions, such as the Church of England and the Baptist Church, mentioned in the novel. As Spain at the time of the translation was still under the Franco regime, which has as its base a strong Catholicism, maybe this explains the need of the footnote. Today, if that translation were to be re-edited, this information would probably be omitted. The last note is contextualised next:

Dad took the dictionary down.

'Accuracy in the first place can only be called a virtue,' George Brown recommended. 'Always remember that, Arthur.'

Arthur said yes he would, while concentrating on holding his breath for what might come.

Dad read out: 'Totality is "the quality of being total".'

He looked at Arthur.

'That is to say,' said Dad, he could not clear his throat enough, 'it means,' he said, "'that which is a whole",' adding: 'Spelt with a w – naturally'. (WHITE, 1974, p. 240)

El padre cogió el diccionario.

- En primer lugar, la exactitud debe considerarse como una virtud – señaló George Brown -. Siempre debes recordar eso, Arthur.

Arthur prometió recordarlo, mientras se concentraba en retener su respiración anticipando lo que venía.

El papá leyó:

– Totalidad es la “cualidad del ser total”.

Miró a Arthur.

– Es decir – continuó el padre, y no conseguía aclararse la garganta –, significa todo aquello que es un conjunto – añadió – escrito con w, naturalmente⁷.

7. Juego de palabras intraducible: Conjunto, en inglés, se escribe whole, pero quitando la w, la pronunciación casi no varía, pudiendo inducir a una ortografía incorrecta. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 281)

In this case, we see again the anguish, the feeling of failure emanating from the translators (the threatening word “untranslatable” appears here): there is no way to maintain this nuance of the English phonemes in the translation, with the risk of losing the play of meanings (the opposition between “hole” vs. “whole” is crucial in the discussion, as this would lead to the opposite idea - of emptiness). The solution was to include the footnote and admit the loss. From this brief analysis of the use of the footnotes, we see that the translators find in this resource a way to show their voice, and, at the same time, to explain the ineffectiveness of their efforts to try to devise an equivalent which meets the needs of the effect and meaning identified in the original. In *Las esferas del mandala*, following what was exposed by Theo Hermans: “the illusion of transparency and coincidence as exponents of equivalence” (HERMANS, 2010, p. 196) is shattered many times along the reading. Now we address other aspects related to culture and the relation between Britishness and Australianness which need to be recognized in our reading, and also in our translation.

4 The relation between Britishness and Australianness: the challenge of representation in translation

Patrick White actually lived the differences between being British (and apparently superior) and being Australian (apparently inferior), and that marked even his oeuvre (his rejection as a playwright in his own country – plays from England were preferred at the expense

of the local productions – made him to take the decision to stop writing and abandon literature, although that impetus did not last long). Born in London, he returned to Australia with his parents when he was 6 months old; until he was a 13-year-old boy, he lived in the New World, assimilating the country. However, as his parents believed he needed a superior education only offered in a place considered superior, White was sent to Cheltenham, in England, where he claims to have spent the worst years of his life. Although he had completed his academic studies in London (he graduated in French and German) and taken the decision to become a writer in England (a relevant fact which motivated even a conference on him in the city, in 2010), Patrick White, by deciding to return to Australia, started to point out the deficiencies in the way of thinking which dominated the country (extremely linked to what was thought in the metropolis), advocating a sort of intellectual independence. In *The Solid Mandala*, this feeling appears with his characteristic subtlety, and this should be kept whenever possible in the translation. As already mentioned, small differences in vocabulary between linguistic varieties impose challenges not only to the readers (even from other English-language countries, such as the United States and England) who are not familiar with the theme, but also to the translators. A good example attesting the importance of such conflict in the novel is shown next:

At that hour, but only then, he seemed to see through anyone. His eyes, Mother said, were black, though Waldo knew that that was imagination; they were brown. They were terribly brown as Dad stood shuddering in the dewy morning under the billycock hat he continued to wear, and which gave him away as a Pom. (WHITE, 1974, p. 41-42)

A esa hora, pero sólo entonces, parecía poder ver a través de cualquiera. La madre decía que sus ojos eran negros, pero Waldo sabía que eso era pura imaginación; eran marrones. Y se veían terriblemente marrones mientras el padre temblaba con el rocío de la mañana, bajo el sombrero hongo que seguía usando siempre y que revelaba indiscretamente su semejanza con un Pomerania. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 48)

There is an inconsistency in this excerpt, and the word responsible for this has just three letters in English: “Pom”. Looking up this word in a monolingual English dictionary, we see that it is an Australianism for an English person (but with a pejorative tone). However, what we have in the Spanish translation is the disappearance of the reference to the English nationality, where “Pom” (and with the capital letter being kept in the translation) has been interpreted as

a reduction of “pomerania” in Spanish, which, like the Portuguese, refers to a person who was born in the Pomerania region – today part of Poland and Germany. The presence of the simple form “Inglés” (and with the capital letter) would get closer to what we expected and maintain the pertinence of the discussion (considering the comment was made by Waldo, the twin who, like his mother, tries to maintain the British values). According to the narrator: “Nothing annoyed their mother more than what she called a ‘sloppy Australian vocabulary’” (WHITE, 1974, p. 98). In Spanish, we have: “Nada molestaba más a su madre que lo que ella llamaba ese “chapucero vocabulario australiano”” (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 115).

Waldo is the one who has the longest chapter, and he exudes his hatred in relation to the ones around him and all humanity. If we admit he is part of a sort of British conspiracy with his mother, it is a fact that he despises and tries to dissect the speech of others, mainly Arthur's, who is not ashamed of admitting that he speaks Australian and is understood by his peers in his new place. For instance:

‘I'm that tired,’ Arthur used to say, laying his head on the desk, and making the noise as though he had constipation and was straining on the dunny.

‘It isn't “that”. It's just “tired”,’ Waldo used to say, ever so prim. (WHITE, 1974, p. 42)

– Estoy así de cansado – acostumbraba a decir Arthur, recostando la cabeza sobre el pupitre y haciendo un ruido como si tuviera estreñimiento y debiera hacer fuerza.

– No se dice “así de”. Se dice sólo “cansado” – decía Waldo, más puntilloso que nunca. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 48)

In this excerpt, the option chosen in Spanish for Arthur's lack of English correctness keeps the meaning of the original, without problems. However, we see that by deleting (or somehow smoothing) what comes next reminds us of the probable rigidity (or the practice of putting something which does not sound offensive) characteristic of the Franco dictatorship, and maybe it would not be proper to insert what is actually there: “hacer fuerza en el retrete”.

As for the expression “Home”, used so many times to refer to the metropolis, we see that the options in the translations are almost always to simply replace with “Inglaterra”, as we verify in the following excerpt:

'You're a funny pair,' said the woman at Barranugli when she brought in the big brown teapot. 'Are there many others like you at Home?' (WHITE, 1974, p. 218)

– Buena pareja sois vosotros – dijo la mujer de Barranugli mientras traía la gran tetera marrón –. ¿Hay muchos otros así en Inglaterra? (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 255)

The difficulty in this part might seem inoffensive, or irrelevant, but to think that simply replacing "Home" with "Inglaterra" sorts out all the problems is not something easily acceptable by a translator dealing with Patrick White's oeuvre (and the theme Britishness vs. Australianness being addressed). There is a whole socio-historical context to be studied. Then the question arises: which would be the best equivalent: Great Britain (Gran Bretaña), England (Inglaterra), United Kingdom (Reino Unido)? All these details need consideration at the time of the translation, and each form will have social implications. In Paulo Henriques Britto's translation of *Voss* (1985) into Brazilian Portuguese, for instance, the occurrences of "Home" were translated as "Inglaterra". So, it seems a point taken for granted in the discussion.

Another challenge appears in the following sentence, with Mr Allwright's Australian speech:

'Young fullers,' he pronounced the 'fell-' to rhyme with 'gull', 'young fullers,' he said, 'are a bit too sharp. Too much imagination could get them into trouble' (WHITE, 1974, p. 223).

– Los jóvenes – dijo – son demasiados listos. Demasiada imaginación podría acarrearles problemas. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 260)

Actually, the difficulty in dealing with the narrator's comment was deleted in the translation, after all, this omission would be noted only by a very special reader, who would take his/her time to make this contrastive reading. Notwithstanding, it was perfectly possible to try to work with some aspect of the way the character speaks in Spanish (for instance, he pronounced "los jóvenes" in a distinct way), so that the idea would be kept in the translation, albeit the impossibility of equivalence in terms of meaning. Also, we see that there is a repetition of "young fullers" after the narrator's apposition, maybe to confirm Mr Allwright's way of speaking. "Fullers", already being a colloquial form, would probably require an informal

equivalent in Spanish, to keep the character's level of informality (if we consider only this version, it seems that Mr Allwright is a person with a standard way of speaking).

5 *Las esferas del mandala*: intertextuality

One of the interesting aspects of Patrick White's novel is the integration between literature and the life of ordinary characters in a suburb of Sydney. The insertion of a character (Waldo) working at the Library already functions as a backdrop to the discussion about the importance that literature should have in one's life (and the irony, by making Arthur, the character considered mentally retarded, the one who pursues not only the physical contact with the books, but also their actual understanding).

In this context, the presence of intertextual references, mainly by the mention of the titles of the books, is something which enriches our understanding of the characters, after all, "you are what you read". Thus, this would be one more issue in the translation: must the titles without a translation into the respective language be translated, or remain in English? We observe that the strategy in Spanish was to translate all the titles:

But they were proud of Waldo. While remaining weak at Maths, he carried off prizes for other subjects. He had *Idylls of the King*, and *Travels with a Donkey*, and *Tacitus in 2 vols*. He even read them. (WHITE, 1974, p. 80-81)

Pero estaban orgullosos de Waldo. Si bien seguía flojo en Matemáticas, se llevaba las palmas en las demás asignaturas. Tenía *Los idilios del rey*, *Viajando con un burro* y dos volúmenes de Tácito. Incluso los leía. (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 94)

The songs played at the piano by Dulcie, as well as the ones sung by Waldo, had their titles translated, as in the following: "And did when she heard the titles. He sang them *In the Gloaming*, *The Tide Will Turn*, and *Singing Voices, Marching Feet*" (WHITE, 1974, p. 137) appears as: "Y así lo hizo después de oír los títulos. Waldo les cantó *Al anochecer*, *Volverá la marea* y *Voces que cantan, pies que marchan*" (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 160). Another point, also related to titles, refers to the novel Waldo was supposedly writing. In the original, we have *Tiresias, a Youngish Man*, which appears to be a reference to James Joyce's *The Portrait of the Artist as a Young Man* (and the ironic tone would apparently be in the suffix "ish")

in “youngish”). At any rate, the translation into Spanish is just “Tiresias, un joven” (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 203). We would question if there is not any way to keep the suffix, and the possibilities in Spanish are interesting: ito, cillo, nito (albeit they are for diminutives). An excerpt which appears in the novel is a stanza of Alfred Lord Tennyson’s poem entitled *Fatima*. The translators’ option was to translate it:

In my dry brain my spirit soon,
Down-deepening from swoon to swoon,
Faints like a dazzled morning moon.

The wind sounds like a silver wire,
And from beyond the noon a fire
Is pour’d upon the hills, and nigher
The skies stoop down in their desire... (WHITE, 1974, p. 121-122)

*En mi mente seca mi espíritu pronto
Ahondando entre desmayo y desmayo
Desfallece como la encandilada luna en la mañana*

*El viento suena como un alambre de plata
Y desde el más allá del mediodía un fuego
Se derrama sobre las colinas, y más cerca
Los cielos se inclinan con deseo... (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 142)*

The entire stanza appears in italics in the Spanish version. We believe this must be a translation of the poem made by the translators, otherwise, there would have been some indication of the authorship of the version used as an intertextual reference (at least that would be the ethical procedure to be adopted). The climax of the novel has to do with the religious aspect and, in a way, the following excerpt, the scene at the library extracted from the chapter “Arthur”, shows an engrossing intertextual possibility to be pondered in the translation into Spanish:

‘Afraid,’ Arthur was saying, and now he did begin to feel a kind of terror rising in him. ‘Like our father. I mean Dad. Not the one they pray to. But Dad putting Dostoyesvky on the fire.’ (WHITE, 1974, p. 284)

– Temerosos – decía Arthur, y ahora comenzaba a sentir que una especie de terror se alzaba en él –. Como nuestro padre. Me refiero a papá. No a ése al que le reza la gente, sino a papá echando al fuego a Dostoievsk.i (PUPATO; AZCÁRATE, 1973, p. 330)

The translation in this excerpt is interesting: “our father” demands Arthur’s complementation in the discourse, because without such complement, Waldo might interpret it as the prayer, which coincides with the beginning of The Lord’s Prayer (in this case, “our father”), since, when he hears that, he cannot distinguish the capital letters. In Spanish, we have as the beginning of the Lord’s Prayer “padre nuestro”. To account for this possibility, the inversion “nuestro padre” would recall more the religious meaning associated to the excerpt (much more so considering the focus of the discussion between the twin brothers over The Brothers Karamazov). Thus, the importance of such intertextual evocation: it is vital to bring to the discourse the Christian prayer, which arrives precisely in Arthur’s discourse after his pursuit for spirituality and totality.

6 Conclusion

This paper sought to engender interesting ideas to help future translators of *The Solid Mandala* into other languages. Indeed, before concluding that the translation briefly analysed here is not good, lacks research or is not considered readable, we must take into account the context of the publication. If the copyrights for the translation were acquired in 1972, and the launch of the novel happened in December 1973, we can recognize that the work, involving two professionals, certainly was made in haste (precisely considering Patrick White’s Nobel award in that year). Also, we have to remember that the translator’s activity was quite precarious at that time, with limited research resources (vis-a-vis today).

Nobel Prize winner J. M. Coetzee has been often mentioned as the most influential intellectual of our times. Given this praiseworthy respectability, the disclosure of his private library (following what Jorge Luis Borges started prior to his death, in 1986) might be seen here as a privileged reading advice to other people. Having a brief look at its contents, many titles immediately evidence Coetzee’s fine taste, and *The Solid Mandala* is part of the list. The cultural issues between Britishness vs. Australianness will require from the translator some kind of

explanation inevitable by means of footnotes, given the lack of contextual equivalence. However, the element to be highlighted is precisely the experience of the English Brown family in New World, that is, in the Australian territory. Therefore, the inclusion of elements closer to the reader's reality would not cause the strangeness intended and would prevent the foreign reader from following the reasoning proposed in the original.

Any translator feels less anxious when hearing comments coming from English readers about White's novels, accounting for their difficulty in understanding specific vocabulary, that is, the Australianisms. Thus, we go back to Paul Ricoeur's "work of mourning", to the feeling of failure when we cannot find a palatable equivalent, the sort of stiffness when we see that the effort to try to maintain what was detected as different does not work properly. Footnotes save the translator, by giving him/her some breath of life, a possibility to defend his/her dignity. It is a valuable experience to get in contact with a Patrick White novel translated into a Latin language. The translation flows and, overall, the elements which make *The Solid Mandala* one of his best novels are there⁸. Indeed, the plot was not compromised, and the story will be read and understood and, hopefully, widespread and debated in the same way. That is, if the reader in Spanish does not have access to this brief contrastive reading, his/her reception of the novel will not be considerably affected. The name chosen by El Hilo de Ariadna for the task was Elena Marengo, who counted on J. M. Coetzee's help to dispel her doubts. However, we still question the fact that the Argentinian publishing-house has used J. M. Coetzee as the resource/reference to sort out potential Australian challenges found in the original. We dare to say that the relation highlighted in this paper, between Britishness vs. Australianness, cannot be answered solely by him, even though he is familiar with the matter and an important interlocutor between writers in the Southern Hemisphere and the ones in the Northern Hemisphere. This analysis stems from the maturing of the field of Translation Studies in recent years in the Southern Hemisphere. This proves that qualified and well-founded discussions have been praised and motivated, rather than ordinary and shallow criticisms (like the ones still

⁸ The editor of the translated novel into Spanish, Mónica Herrero, said: "Justamente, con el caso de *The Solid Mandala*, la traducción existente es muy buena, la hizo Azcárate, aunque por momentos está un poco antigua. No obstante, nos hubiera gustado conseguirla y trabajar con el traductor. Lamentablemente, no fue posible y, por cuestiones de tiempo, decidimos buscar una traductora de nuestra entera confianza que encarara el trabajo" (HERRERO, 2014).

often seen in mass media). The comments made here are supposed to complement, enrich and improve our craft. If we admit that the translator is a textual nonconformist by nature, it is fair enough to recognize that other people can and must contribute with suggestions to our work (our set of choices), since the limits of our mind are challenged (and many times overcome) at all times. Therefore, it is reasonable to say that literary translation represents a fertile field which defies our creativity not only in the presentation of the final product, but also in the reflection on the whole process/trajectory which results in such final product. Following Andre Lefevere, translators are “the artisans of compromise, [...] image makers, exerting the power of subversion under the guise of objectivity” (LEFEVERE, 1992, p. 6-7).

References

- AXEILÁ, Javier Franco. Culture-specific items in translation. *In*: ALVAREZ, R.; VIDAL, M.C.A. (Ed.). **Translation, power, subversion**. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. p. 52-77.
- BERMAN, Antoine. Translations and the trials of the foreign. *In*: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000. p. 284-297.
- CARVALHAL, Tânia. Tradução e recepção na prática comparatista. *In*: CARVALHAL, T. (Ed.). **O próprio e o alheio**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 217-259.
- HERMANS, Theo. The translator's voice in translated narrative. *In*: BAKER, M. (Ed.). **Critical readings in translation studies**. London: Routledge, 2010. p. 193-212.
- HERRERO, Mónica. **Re: El Hilo de Ariadna**. Personal message. Received by *mokistefani@yahoo.com.br* on 4 Sept. 2014.
- LEFEVERE, Andre. **Translating literature: practice and theory in a comparative literature context**. New York: Modern Language Association of America, 1992.
- MARR, David. **Patrick White: a life**. Sydney: Vintage, 1992.
- RICOEUR, Paul. **On translation**. Translated by Eileen Brennan. London: Routledge, 2006.
- RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2012.
- WHITE, Patrick. **Flaws in the glass**. London: Penguin, 1983.
- WHITE, Patrick. **Las esferas del mandala**. Translated by Silvia Pupato e Román García Azcárate. Barcelona: Barral Editores, 1973.
- WHITE, Patrick. **The solid mandala: a novel**. Sydney: Penguin, 1974.

Recebido em: 24.10.2019

Aprovado em: 25.12.2019

RILKE: UM “FRANCÊS” ENTRE OS FRANCESES

Rilke: A ‘French man’ amongst the French

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-10](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-10)

Camila Bozzo Moreira*

RESUMO: Rainer Maria Rilke é um dos poetas alemães com ampla recepção no Brasil e um dos mais traduzidos, embora ainda não integralmente. Fala-se muito de sua relação de aprendiz de Rodin e, daí derivado, do poema-coisa. Entretanto, a importância da poesia simbolista francesa ao longo da produção do poeta alemão carece de uma análise mais cuidadosa, especialmente quando se parte também de uma leitura a partir da filosofia nietzscheana, outra leitura de intensa influência nas suas composições. Pretende-se, então, a partir da seleção e análise de alguns poemas, justificar por que Rilke deve ser considerado um “francês” entre os franceses.

PALAVRAS-CHAVE: Rainer Maria Rilke; Friedrich Nietzsche; Simbolismo; Stéphane Mallarmé; Charles Baudelaire.

ABSTRACT: Rainer Maria Rilke is one of the German poets most acknowledged in Brazil. His work has been broadly translated, albeit not integrally. Much has been said about his status as Rodin's apprentice and, as a result, about his thing poem. The importance of French symbolist poetry throughout Rilke's production, however, lacks a careful analysis, especially through the perspective of Friedrich Nietzsche's philosophy, which influenced many of Rilke's poems. This article analyzes some selected poems with a view to justifying why Rilke should be considered a 'French man' amongst the French.

KEYWORDS: Rainer Maria Rilke; Friedrich Nietzsche; Symbolism; Stéphane Mallarmé; Charles Baudelaire.

* Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. ORCID: 0000-0001-9768-7037. E-mail: [camila.bozzom\(AT\)gmail.com](mailto:camila.bozzom(AT)gmail.com)

1 Introdução

Numa tentativa de contribuir para os estudos da poesia, este artigo traz à baila uma análise da fase madura da poesia de Rainer Maria Rilke, que compreende, em especial, as obras “Elegias de Duíno” e “Sonetos a Orfeu”, ambas de 1923, sendo aquela composta desde 1912. Esse recorte se dá pelo interesse na mudança de postura com relação às técnicas de composição por parte de Rilke, depois de seu envolvimento na tradução das obras dos franceses Charles Baudelaire, Paul Valéry e Stéphane Mallarmé para o alemão. Esse contato se deu por meio de sua estreita relação com Rodin, que lhe apresentou obras dos respectivos autores quando da temporada do poeta em Paris.

Seus escritos “pré-poetas franceses” tinham algo de parnasiano no que tange ao rigor formal e ao racionalismo na composição. Há uma forte influência da filosofia nietzscheana – a qual conhecia desde sua juventude e que se manteve presente também por sua relação com Lou-Andreas Salomé¹ – e que resultou em poemas que negavam a ideia cristã de vida pós-morte². Contudo, as supracitadas traduções, que ocorreram sobretudo entre os anos de 1919 e 1921, tiveram um papel definidor nos rumos que Rilke pensava para a poesia e é essa guinada que interessa aqui. Há registros de que Rodin, já por volta de 1916, tenha apresentado a poesia de Mallarmé ao poeta alemão e, mais ainda, data de 22 de novembro de 1913 a palestra de André Gide sobre Verlaine e Mallarmé et Le Vieux Colombier da qual Rilke participou (MIDDLETON, 1998, p. 149).

Pretende-se, portanto, apresentar um panorama das principais questões que definiram diferentes fases da poesia de Rilke para, a partir da análise de alguns poemas selecionados das obras acima, identificar a extensão e o impacto dos poetas franceses na composição dos poemas mais tardios.

¹ Esse relacionamento, que durou de 1897 a 1900, quando ela decidiu se afastar do poeta, foi muito intenso: rendeu a mudança de nome de René para Rainer – este seria mais adequado para um escritor, segundo Salomé –, além de algumas cartas anônimas com poemas que antecederam o encontro oficial de ambos – Rilke ficara impressionado com o ensaio que ela escreveu, “Jesus, o judeu”. Os poemas de “O livro das horas” também resultam dessa relação, quando de uma viagem à Kiev.

² Um bom exemplo, é o poema “A morte do poeta”; não há transcendência, apenas a morte e o rosto macilento que uma vez foi e viu tudo. Cf. CAMPOS, A. (organização e tradução). **Coisas e anjos de Rilke**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

2 Pressupostos teóricos

Rilke não escreve para iniciantes. Sua poesia é reflexo da arte com a qual entrou em contato, mas não influenciada por ela, isto é, sua poesia é original e renovada a cada novo aprendizado, difícil de ser enquadrada num movimento, como sói acontecer com os grandes artistas (ANNAN, 1984). Quanto mais madura sua produção, mais hermética e maior sua força afirmativa – igualando-se à força exercida por disciplinas como a Filosofia, o Teatro e a Música (FRIEDRICH, 1967, p.15). Para Seligmann-Silva (2002, p. 172), a poesia de Rilke é “absolutamente consciente de seu meio” desde os poemas mais jovens. Perpassa sua obra a problemática da relação do indivíduo moderno com a realidade.

Do casamento com a escultora e pintora Clara Westhoff, dos anos de convivência com Rodin em Paris, que lhe possibilitou conhecer a arte de Cézanne, e, depois, na Itália, em meio a outros pintores, como Otto Sohn-Rettel, nascem os “poemas-coisa”³, de Rilke⁴. Ele, como vemos pela convivência com artistas franceses, herda o descritivismo da poesia parnasiana que influenciou os poetas simbolistas. Entretanto, diferente daqueles e mais próximo destes, Rilke, com esses poemas, não pretende uma representação objetiva e racional do mundo, mas expressar as capacidades representacionais por meio da linguagem⁵, logo, propor uma relação subjetivo-objetiva de apreensão do mundo que não seja livre de tensão; “nessa poesia cada fragmento passa a ter o mesmo peso, o mesmo valor, o que bloqueia a chegada a um ‘sentido final’. Essa fragmentação das palavras indica um processo de ‘coisificação’ [delas]” (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 173), donde, emprega-se excessivamente o *enjambement* como, a título de exemplo, em “Apolo primitivo”, contido em “Novos Poemas”:

Como por vezes dentre desfolhada
rama se vê a aurora, inteira em pura
primavera; em sua cabeça nada
é capaz de impedir que o que fulgura

³ O conceito foi cunhado por Kurt Opperts (Cf. OPPERT, K. Das Dinggedicht. Eine Kunstform bei Mörike, Meyer und Rilke. **Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte** 4. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 1926).

⁴ É desse período que data uma de suas obras mais conhecidas, “Novos poemas”, de 1907. Nem todos os poemas ali contidos foram traduzidos para o português (FLORES; CARDOZO, 2011)

⁵ A poesia moderna “é intimista, usa linguagem simbólica abstrata e fictícia não necessariamente ligada ao mundo existente. Isso porque a ficção moderna cria uma realidade poética diferente da realidade histórica.” (ROCHA, 2012, p.95);

na poesia nos fira um golpe cruel;
pois não existem sombras no seu rosto,
as tēmporas são frias pr’ o laurel,
e mais tarde dos cílios, de alto posto,

excelso roseiral surge da toca,
e cada pétala caída, quanto
ganha vida no tremular da boca

sempre imóvel, sem uso, reluzente,
e em seu sorriso algo de absorvente
sorve, como se lhe insuflassem canto.
(FLORES; CARDOZO, 2011, p.4)

As constantes quebras sintáticas se sobrepõem ao rigor formal – soneto, decassílabo, com rimas alternadas nos quartetos e no primeiro terceto, uma paralela no segundo terceto e o último verso deste retomando a rima do terceto anterior – somadas aos deslocamentos das tônicas em cada verso resultam numa leitura truncada. A isso acrescenta-se o título “Apolo primitivo”, parte integrante da compreensão do poema, seja para completar-lhe o significado, seja para desestruturá-lo ao soar incoerente. Nesse caso, há um duplo jogo, a referência a Apolo que tanto identifica o busto descrito quanto evoca a própria lírica moderna: fria e técnica ao mesmo tempo que um mistério, uma zona limítrofe do quase exprimível, uma força dominante, a qual se estuda “como uma explosão experimental de forças simultâneas de palavras atomizadas, sua linguagem misteriosa como o resultado combinações químicas testadas pela primeira vez” (FRIEDRICH, 1967, p. 161)⁶.

Ademais, a referência a Apolo evoca a popularização que, a partir da filosofia nietzscheana⁷, fica patente no pensamento moderno em sua relação com Dionísio. Nietzsche,

⁶ Os textos traduzidos cujo nome do(a) tradutor(a) não estiver devidamente anotado ao longo do texto ou nas referências são de autoria própria. Para os poemas de Rilke, foram selecionadas as traduções que tiveram o cuidado de respeitar também os aspectos formais do texto – uma grande maioria abriu mão, especialmente em se tratando dos sonetos, das rimas e dos versos decassílabos. Recomendáveis restaram, portanto, as traduções de Haroldo de Campos, Guilherme Gontijo Flores, Mauricio Mendonça Cardozo, José Paulo Paes (embora ele tenha decidido transformar alguns sonetos decassílabos em dodecassílabos), Karlos Rischbieter e Paulo Garfinkel, todos devidamente listados nas referências.

⁷ Vale lembrar que, para Nietzsche, o mundo é um processo, um “pleno vir a ser: a cada mudança se segue uma outra, a cada estado atingido se sucede um outro” (MARTON: 1990, p. 56), o que corrobora a noção de poema-coisa, à medida que o próprio poema não busca uma completude, mas as inter-relações “de campos de força instáveis em permanente tensão, o mundo não é governado por leis, não cumpre finalidades, não se acha

em seus estudos acerca do nascimento da tragédia grega, cunha os conceitos “apolíneo” e “dionisíaco” para analisar como o pensamento ocidental se desenvolve a partir destas duas características: aquele “assegurava ponderação e domínio de si; o outro envolvia pelo excesso e vertigem” (MARTON, 1990, p. 56)⁸. O princípio que o apolíneo delineia, é a técnica, o esculpir, o rigor inclusive de fragmentação na composição do poema, ao passo que aquilo que surge dessa quebra, que rompe limites, a tal explosão experimental corresponde ao dionisíaco. Há, como se vê, uma constante tensão entre as imagens primaveris⁹ e calorosas e a frieza do rosto inexpressivo, de uma estátua, cuja boca, antes inutilizada é afetada por essa interação: “em seu sorriso algo de absorvente/ sorve, como se lhe insulfassem canto”.

O título desempenha também um papel importante nessa construção. Nele há um trocadilho, recurso bastante apreciado pelos poetas desse início do século XX, incluindo Rilke¹⁰, no alemão (*früher*, “antigo”, “jovem”) que sugere tanto o período de produção desse busto – antiguidade grega – quanto o busto do jovem Apolo; a juventude como um “vir a ser” (do poeta/da poesia), ainda em transformação e refinamento.

A tradução para o português preserva a polissemia com o uso de “primitivo” e lhe garante uma outra gama de inter-relações: o peso da antiguidade grega ainda se mantém e se intensifica se “primitivo” também for lido como “original” ou “primeiro”; é dele, de Apolo, que emana a potência dinâmica que permite a extravagância. Contudo, “primitivo” também carrega

submetido a um *ander* [outro] transcendente — e mais: sua coesão não é garantida por substância alguma. Se permanece uno, é porque as forças, múltiplas, estão todas inter-relacionadas” (MARTON: 1990, p. 57).

⁸ Seligmann-Silva (2002, p. 174) propõe uma leitura semelhante de um outro poema de Rilke: “Seu conhecido poema ‘Torso Arcaico de Apolo’, parte dos Novos Poemas, desenha justamente uma figura ruínosa sem cabeça, mas onde ‘ponto não há/ Que não mire’, como lemos na bela tradução de Manuel Bandeira. Esse passado clássico e ruínoso, sem cabeça, mas que devolve o nosso olhar, também pode ser lido como a visão de uma Grécia dionisíaca que brota das ruínas da Grécia apolínea. Todo o ‘drama’ da poesia moderna alemã – e da própria ‘identidade alemã’ – encontra-se nessa metamorfose. O rigor da poética de Rilke já foi interpretado como uma estratégia apolínea de apresentar o indizível. Esse indizível é o dionisíaco.”

⁹ As rosas, dentre outras flores, têm uma importância simbólica muito grande para Rilke. Elas ilustram o processo sem início e sem fim (“a cada mudança se segue uma outra, a cada estado atingido se sucede um outro” (MARTON, 1990, p. 56)) de modo que seu desabrochar significa a completude da existência no exato momento antes de se esvaír. Ela não cessa de ser depois de murchar, seu odor permanece e outro ciclo se inicia. “E quando ela mesma também cessa de ser, ou seja, em conceitos humanos, morre, ela atinge, portanto, seu Ser da mesma forma como cumpre esse processo – em termos rilkeanos – determinada [*entschlossen*] e sem reservas” (BOLLNOW, 1956, p. 285).

¹⁰ “Os poetas tornam-se aventureiros nos campos linguísticos ainda nunca adentrados. Estão, porém, munidos dos aparelhos de medição de seus conceitos, os quais lhes possibilitam, a todo momento, um controle sobre si mesmos e lhes resguardam do arroubo do sentimento banal” (FRIEDRICH, 1967, p. 161).

o significado de “bruto”, “tosco”: o amadorismo jovem no texto alemão se reveste de uma camada mais rudimentar, cuja lapidação exigirá um esforço ainda maior.

Parte-se, portanto, da coisa, o busto de Apolo, e dela reflete-se acerca do mundo de acordo com as percepções, questões, incongruências etc. que ela evoca. Nesse sentido, atribuir “poema-coisa” a essa produção de Rilke parece limitar e reduzir demais sua leitura, forçando-o enquadrar-se na tradição parnasiana que, sim, é repleta de sonetos belissimamente compostos dedicados às coisas elas mesmas, postura nunca assumida pelo poeta alemão¹¹. A extrapolação da técnica fria de composição, a elaboração de um sistema semântico e o respeito a ele explicitam o porquê de seu encanto por Baudelaire, Mallarmé e Valéry, além da sua aproximação incontornável com a filosofia.

3 Metodologia

A fim de demonstrar a maturidade poética proveniente da leitura dos poetas franceses e o envolvimento filosófico de Rilke, foi de essencial relevância analisar também os poemas publicados antes de ele ser convocado para lutar na Primeira Guerra Mundial para que fosse possível estabelecer uma comparação que levasse em consideração os seguintes aspectos: abordagem da mesma temática, a saber, o simbolismo em torno de Apolo e Dionísio, a dúvida a respeito do Ser e a relação com a musicalidade, além das escolhas que concernem à estrutura do poema, como a forma, soneto ou elegia, e a estrutura sintática das sentenças. Ademais, as leituras realizadas por Rilke apontam para um envolvimento crescente com a poesia francesa da segunda metade do século XIX e início do XX, também levantadas e registradas para os fins desta breve pesquisa.

Fica também evidente a intensa imersão na leitura das obras de Friedrich Nietzsche, não só pelo emprego recorrente em seus poemas das figuras de Apolo e Dionísio seguindo a acepção determinada por aquele, mas também, e inclusive, pela celebração da cultura francesa em detrimento da alemã a que se propõe o filósofo, a qual será aprofundada a seguir.

¹¹ Cf. HAMBURGER, K. **Rilke: eine Einführung**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1976.

4 Resultados

Middleton (1998, p. 154), por meio da análise da tradução proposta por Rilke do “Tombeau”, de Mallarmé, em homenagem ao finado Verlaine, demonstra uma intersecção entre as “visões órficas” de ambos os poetas, as quais serão aprofundadas a seguir. Ao analisar e criticar algumas escolhas tradutórias de Rilke, afirma que o poeta alemão não teria reconhecido o sistema relacional presente no poema acima: seria possível realizar uma espectroscopia do “Tombeau” e identificar que cada palavra singular do soneto se relacionaria com outras em outros contextos dentro da rede intrincada de produção de Mallarmé. Porém, o que Rilke teria notado não seriam somente as palavras em si, mas a sintaxe como um todo, conforme nota-se no trecho a seguir.

Mallarmé é tão completo, porque ele finaliza o objeto e, não obstante, o preserva em si, algo como uma criança já totalmente formada no útero da mãe antes do nascimento. Daí a permissão de jogar de perto com isso, de dissolver o objeto cada vez mais e mais: tão seguro de sua formação completa – ao invés do Expressionismo aprisionado na própria subjetividade. (RILKE; SALOMÉ, 1975, p. 408)

Rilke, então, muito mais intensamente do que nas obras anteriores, depois de um emudecimento criativo causado pela Primeira Guerra Mundial, desenvolve o que chama de *Herzwerk*, “obra do coração”: uma escrita que revela um “estado de ser desviante da Humanidade que conduz indignamente as coisas ao seu próprio, mas inapropriado fim – viragem que se faria de fora para dentro, e, por isso, o que até ao limiar do derradeiro momento havia sido tarefa do olhar passa a ser Herz-Werk (*sic.*), quer dizer, ‘**obra do coração**’” (BRANCO, 2007, s/p, grifos no original). É esse encontro com a morte¹² – já desenhado desde 1912, quando das primeiras composições fragmentadas que culminaram nas “Elegias de Duíno”¹³, finalizadas concomitantemente aos sonetos, em 1923 – que se eleva com os “Sonetos a Orfeu”¹⁴, herói e poeta que desce ao mundo dos mortos e os encanta com sua música.

¹² “Rilke acreditava que a morte nasce com o homem, que este a traz em si tal uma semente que brota, faz-se árvore, floresce e frutifica ao se despojar do seu alburno humano”. In: MORAES, V. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004

¹³ Rilke passou uma temporada no castelo de Duíno no início dos anos de 1910, a convite da princesa Marie von Thurn und Taxis, dona desse, com quem se correspondeu ao longo da vida e com quem se dedicou à tradução de “Vita Nuova”, de Dante. Nesses anos escreveu as elegias I e II e iniciou as III, VI e X. As elegias restantes foram compostas entre 1922 e 1923 entre suas viagens à França, Suíça e Alemanha.

¹⁴ Vale a lembrança de que Orfeu era filho da musa Calíope e do deus Apolo.

A forma como a morte é retratada nas obras de Rilke indicam uma influência de Mallarmé. Na obra do poeta francês, a temática da vida na morte e da morte na vida também se vê bastante presente em seus poemas corroborando sua visão orfeica, e, por substituir todo o real que circunda os objetos simples do nosso mundo, por dissolvê-los mais e mais, de modo a torná-los enigmáticos, torna-os “o canto do misterioso com palavras e imagens, com cuja percepção a alma vibra, mesmo quando guiada ao desconhecido” (FRIEDRICH, 1967, p. 97). O poema, portanto, *torna-se* a musicalidade da lira orfeica, capaz de comunicar aos vivos e aos mortos, de conhecer diferentes mundos.

Rilke, ao optar por continuar a compor sonetos em um período em que as principais vanguardas modernistas pregavam a destruição formal, denota uma tentativa de preservação e de resgate da própria humanidade. Em meio aos destroços, físicos e emocionais, causados pela Primeira Guerra, era preciso ater-se a algo sólido que servisse de fundamento para a reconstrução da própria vida. A forma fixa do soneto ofereceria essa base, essa essência nuclear. Ao dedicar “Os Sonetos a Orfeu” à morte da bailarina Wera Ouckama Knoop, amiga de sua filha, evidencia-se também a influência que recebeu de Paul Valéry: em ambos os poetas, e também em Mallarmé, como foi comentado acima, a morte é celebrada como “a suprema lei da vida” (RILKE, 2012, p. 46-47), sempre em uníssono com a musicalidade. O soneto I.3, a seguir, é um exemplo do canto à existência nos moldes orfeicos; Orfeu é porque canta.

Um Deus o pode. Como, porém, poderá
um homem segui-lo na lira delgada?
Seu acordo é discorde. Na encruzilhada
Dos corações, templo para Apolo não há.

Cantar, como o ensinas, não é tormento,
Nem desejo de uma conquista final.
Cantar é ser. Para o Deus, coisa banal.
Mas nós: quando somos? Em que momento

ele constela Terra e Estrelas em nosso ser?
Jovem, amar é tudo e nada, embora
a voz te rasgue a boca: aprende a esquecer

que cantaste. É apenas por um momento.
Cantar em verdade é outro canto agora.
Um canto por nada. Um sopro em Deus. Um vento.
(RILKE, 2002, p. 19)

Na obra “Sonetos a Orfeu”, o grande tema é o amor desenhado entre Orfeu e Eurídice, nos dois primeiros sonetos do ciclo. Ela é retratada já no segundo soneto como uma jovem que, encantada pela música daquele deus (na tradução grafado com maiúscula), se aninha numa cama na orelha dele e dorme ao encontro da morte. Esse amor divino, em contraposição ao amor dos homens (“seu acordo é discorde”), é livre e puro; cabe a eles alcançarem o verdadeiro canto (“cantar é ser”), descrito pelo próprio soneto, livre dos pensamentos graves da consciência. Por isso, Eurídice dorme aos pés do ouvido de Orfeu, que os levará ao verdadeiro amor, que, também, apenas é (“cantar, como ensinas, não é tormento”). A hesitação humana, por outro lado, se traduz sonoramente nos *enjambements*, os homens anseiam esse amor puro, esse “canto por nada”, num encadeamento de questões (“Mas nós: quando somos? Em que momento/ Ele constela Terra e Estrelas em nosso ser?”), às quais uma única lição lhes serve de resposta: “aprende a esquecer que cantaste”¹⁵; o canto é outro, despreocupado e sem razão. Essa oposição é também sonora à medida que há uma repetição de plosivas sempre que se trata da aflição humana e do canto em desacordo dos homens e de fricativas quando do canto divino, mais suave e fluido.

A existência plena, o ser pelo ser, é também tema das “Elegias de Duíno”. Tal qual Mallarmé, Rilke se engaja num exercício de abstração dos elementos cotidianos que implica a criação de um mundo metafísico, isto é, preocupado com o pensamento, que transcende o mundo sensível, ao mesmo tempo em que é formado necessariamente a partir da sensibilidade de que transcendem. Para os dois poetas, a linguagem poética atinge seu ápice ao não apenas transmitir um conteúdo, mas ao ser ela mesma o conteúdo transmitido. A forma do soneto, com versos metrificados e rimados são abandonados em detrimento do verso livre, como destaca José Paulo Paes, na introdução à sua tradução dos poemas de Rilke:

Um verso discursivo cujo ritmo nervoso, marcado pela frequência do *enjambement*, está a serviço não das certezas de uma doutrina fechada no seu círculo de silogismos mas dos anseios e angústias de uma sensibilidade aberta para o mistério da existência aberta para o mistério da existência. Verso homorgânico de uma ampla visada que pretende abarcar toda a totalidade do ser-no-mundo, do Terrível ao Radioso. (RILKE, 1993, p.28)

¹⁵ Os tradutores optaram pelo uso dos dois pontos para marcar essa fala imperativa, no alemão usou-se o travessão, pontuação mais usual para a língua. José Paulo Paes finalizou o período anterior com um ponto final, o que perde a força de fala de um mestre em resposta às inquietações do aprendiz. Outras traduções para o português optaram por manter o travessão.

Figura central desse fazer poético é o Anjo, símbolo da inspiração poética e da transformação do visível (sensível, externo) em invisível (pensamento, interno), na rede semântica do poeta alemão, que perpassa as elegias. Desse hermetismo poético segue ainda a questão do “quanto a interpretação ainda é permitida” (ARENDR; STEIN, 1930, p. 855). Paes corrobora essa afirmação ao frisar que não há um fio explícito de coerência conectando os elementos componentes da linha temática da produção tardia de Rilke, a saber “a terribilidade do Anjo; o desamparo existencial do homem; a missão celebratória do poeta; as amantes abandonadas; os heróis; os mortos precoces; a continuidade entre a vida e a morte; o mito da origem da música (e da poesia)” (RILKE, 1993, p. 29). A elegia V, escrita integralmente em 1922, segundo Arendt e Stein, concentraria em si o ápice desse exercício metafísico:

dessa unidade, as linhas individuais emergem incoerentes e insulares; inversões seriam absolutamente concebíveis. Apesar dessa arbitrariedade completa, apesar da falta de um processo que não pode ser revertido no tempo, apesar da simultaneidade de imagens, a poesia não se acumula num amontoado de associações sem sentido. (ARENDR; STEIN, 1930, p. 855)

Segunda mais extensa elegia, perdendo apenas para a décima e última, a quinta elegia se ocupa exatamente do ser e do artista¹⁶ (temas já presentes na obra do poeta, inclusive nos poemas selecionados aqui). Inspirado no quadro “Os saltimbancos”, de Picasso, o poema descreve as acrobacias dos saltimbancos como uma simulação vazia e grosseira da vida. A primeira estrofe segue, a título de ilustração, transcrita, a seguir:

Mas quem *são* eles, diz-me, os vagantes, estes um pouco mais efêmeros que nós mesmos, que, desde cedo, severamente torcidos – por amor *a quem, a quem* – por uma vontade nunca satisfeita? Mas ela os torce, os curva, os entrelaça e os balanceia, os arremessa e volta a pegá-los; como dum ar oleoso e liso, aterrissam no tapete ralo, gasto por seus eternos saltos, neste tapete perdido no Universo. Pousado como um emplastro, como se o céu de subúrbio ali tivesse ferido a terra... E apenas lá, eretos exibem a grande inicial de Duração..., e logo a garra sempre presente

¹⁶ Ursula Franklin (1992) e Peter Por (2004) exploram a relação entre Rilke, Baudelaire e Mallarmé a partir da problemática do artista em suas obras, representada na figura dos saltimbancos.

rola-os novamente, com graça, mesmo os mais fortes
homens, como Augusto o Forte fazia, à mesa
com um prato de estanho. [...]
(RILKE: 2002, p. 153)

O poema já se abre com a questão essencial, “quem são eles”: meros produtos dos movimentos acrobáticos, eterna e mecanicamente reproduzidos. Não são eles que se torcem, mas são torcidos “por uma vontade nunca satisfeita”, a vontade de *ser*, sempre emulada, mas sempre exterior à própria existência desses artistas. O tapete¹⁷ gasto, tocado sempre por poucos segundos, representaria o contato com o real – que delimita, ainda que de forma frágil, pelo seu estado – e que poderia fornecer impressões sensíveis para a composição identitária desses seres. É o que sugerem os versos: “E apenas lá [sobre o tapete],/ eretos exibem a grande inicial/ de Duração...”: duração é qualidade de existir. No alemão, o termo é “Dastehen”, isto é, “stehen”, estar (especificamente de pé, como estão os acrobatas), “da”, lá, num lugar, no tapete que possibilita a duração, o tempo, logo a existência, portanto, ser. Contudo, esse momento é breve, no instante em que a letra “d” é desenhada pelos corpos dos artistas (não por eles mesmos, mas por seus corpos), uma garra, da vontade nunca satisfeita, suspende-os no ar novamente. Nesse ambiente em que não há delimitações, os artistas não sentem a dor, o amor tampouco a morte real:

Ali: o levantador de pesos, enrugado e murcho,
o velho, que agora apenas rufla o tambor,
encolhido em sua pele enorme, como se, outrora, tivesse
contido *dois* homens e um deles
já estivesse no cemitério, e ele tivesse sobrevivido ao outro,
surdo, às vezes um pouco
confuso, em sua pele enviuvada.
(RILKE, 2002, p. 155)

Incôncios de si, os artistas não sentem nem a vida passar. O *enjambement*¹⁸ ao final da estrofe acima destaca a inexistência desse artista ao separar “confuso” de seu determinante, ele

¹⁷ Metáfora do “tapete da vida” bastante utilizada entre os poetas e escritores no início do século XX (POR: 2004, p.247). É esse tapete púido que marca o encontro do céu e da terra, mas não mais na cosmovisão romântica, aqui, o céu fere a terra.

¹⁸ A tradução manteve as quebras tal qual ocorrem no poema em alemão.

não tem certeza do que é nem do que foi, se foi um outro ou se era dois – agora talvez pouco importe, a surdez contribui ainda mais com essa incerteza, o mantém distante também sonoramente do real. A esse velho, opõe-se o jovem “filho de um pescoço e de uma freira”, porque “rijo e vigorosamente pleno/ de músculos e ingenuidade” (RILKE: 2002, p. 155). Aqui também o *enjambement* é definitivo, separa-se “pleno” de seu determinante como para quebrar a expectativa de que talvez o jovem, diferente do velho, pudesse livrar-se das garras da vontade nunca satisfeita, são os músculos, porém, que são plenos, a carcaça, portanto, não a essência. Até aqui, como afirma Por (2004, p. 243), há apenas um encadeamento de figuras isoladas, retomando a aparente insularidade incoerente e arbitrária anotada por Arendt e Stein (1930), revestido de alternâncias no tipo de composição: “o texto move-se entre descrição ilustrativa, pergunta, vocativo, chamamento, dêixis e comentário”. Até mesmo o público, descrito como uma rosa, está imerso nessa automatização, inconsciente. O ponto de mudança é a dor sentida pelo jovem acrobata: “e com rapidez, é teu corpo que/ faz jorrar algumas lágrimas nos teus olhos” (RILKE: 2002, p. 157); embora não seja o jovem quem ativamente chora, mas seu corpo reagindo à sensação – anestesiada pelos movimentos mecânicos –, promove uma mudança, inclusive da narrativa. O Anjo é evocado para cuidar daquelas “alegrias/ *ainda* desconhecidas por nós” (RILKE: 2002, p.157). Uma primeira pessoa surge, diferente da primeira pessoa do primeiro verso, que perguntava sobre os artistas que via. Há um “nós” agora que sente e que reflete acerca da própria condição de artista em sua existência: “fruto da feira da indiferença, / exposta ao público, sempre de modo diferente, entre os ombros e sobre balanças de equilíbrio instável” (RILKE, 2002, p.157). A voz que fala dirige-se a uma jovem de modo a desejar-lhe a satisfação e a refletir sobre o espaço artístico, esse que se determina, agora, mais concretamente: um lugar que está no coração e que é o Nada, o absoluto arbitrário; somente quando se esvazia de tudo, é que se torna objetivo.

Praças, ó praça em Paris, espetáculo infindo,
onde a modista, *Madame Lamort*,
compõe e entrelaça os caminhos irrequietos
do mundo, fitas sem fim, nas quais ela inventa
rufos e flores, cocares, frutos artificiais –, tudo
em coloridos falsos, – para os módicos
chapéus hibernais do destino.
(RILKE: 2002, p. 159)

Semelhante às moiras, Madame Lamort, num trocadilho com “morte”, tece as fitas que enfeitarão os chapéus do destino. O chapéu, vale lembrar, era um elemento essencial na composição do vestuário ainda no início do século XX, logo, símbolo da marca de identidade do indivíduo; daí os diferentes “rufos e flores, cocares, frutos artificiais”. Por (2004, p. 269) entende o “chapéu hibernal do destino” como metáfora à objetificação da mais imprópria mercantilização da existência e morte humanas e de seu espaço, daí as cores falsas. Rilke retoma a lógica do soneto I.3 acima: há uma oposição entre o espaço humano – a praça de Paris – e o espaço divinal, apelado ao Anjo. Aquele é impuro, impreciso, imperfeito, este é a verdade, desinteressada, onde os acrobatas, agora amantes (nos termos do amor divino, entre Orfeu e Eurídice) “mostrariam suas audaciosas/ altivas figuras de corações impetuosos, / suas torres de paixões” (RILKE: 2002, p. 159). Os espectadores, “incontáveis e silentes mortos”, não mais “rosa da contemplação”, são finalmente agentes, jogam “válidas moedas da felicidade”. Ora, a morte¹⁹, por opor-se à vida, à existência, define-a, verdadeiramente. Daí o fechamento interrogativo do poema, na esperança de uma possível definição.

5 Considerações finais

Não há, mais uma vez, como desviar da filosofia nietzscheana, na qual a produção de Rilke se encontra embebida, esta que fundamentou quase que integralmente a filosofia de Martin Heidegger²⁰. Nietzsche, vale ressaltar, rejeita a cultura alemã em sua filosofia, por considerá-la carente de sentido e decadente, em oposição ao pensamento francês. Leitor assíduo dos moralistas franceses – como Montaigne, Rousseau e Pascal – assume-se herdeiro deste pensamento²¹: “creio só na cultura francesa e tenho por equívoco tudo o que na Europa se chama ‘cultura’ (Bildung), para não falar da cultura alemã...” (NIETZSCHE, 2008, p. 31). Em

¹⁹ Por (2004, p. 273-274) cita um poema de Mallarmé, o qual Rilke teria indubitavelmente lido, cuja temática é exatamente o estatuto da arte e do artista, a saber “Le Guignon” no mesmo tom que Rilke emprega nessa elegia. Ele também faz alusão a outros dois poemas, mas cujas leituras por parte do poeta alemão são imprecisas: “Le saut du tremplin”, de Théodore de Banville, e “Um fantôme de nuées”, de Apollinaire.

²⁰ Cf. HEIDEGGER, M. **Caminhos de floresta**. Tradução de Irene Borges-Duarte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998, para uma crítica de Heidegger à poesia de Rilke, a qual insere no pensamento metafísico por ele criticado. E, para uma crítica a essa crítica de Heidegger, cf. SMITH. P.C. Heidegger's Misinterpretation of Rilke. **Philosophy and Literature**. v. 3, n. 1, p. 3-19, primavera 1979.

²¹ “Ele mesmo – sendo alemão – se fizera francês” (MARTON, 2009, p. 20).

“Ecce Homo”, sua autobiografia intelectual, é bastante voraz em sua crítica aos alemães: “O que na Alemanha se chama ‘profundo’ é, em rigor, a falta de limpeza do instinto para consigo, de que acabo de falar: não se quer estar na claridade em relação a si mesmo” (NIETZSCHE: 2008, p. 98), isso porque, em sua visão, a cultura germânica é, em sua maioria, idealista²², ou seja, decadente, fraca, pois

Para o forte, o conhecimento, o dizer sim à realidade é uma necessidade tal como, para o fraco, sob a inspiração da fraqueza, também é uma necessidade a cobardia e a fuga perante a realidade – o “ideal” ... A estes não está patente o conhecer: os *décadents* precisam da mentira, esta é uma das condições da sua conservação. Quem não só compreende a palavra “dionisíaco”, mas se compreende a si na palavra “dionisíaco”, não necessita de qualquer refutação de Platão, ou do cristianismo, ou de Schopenhauer – fareja a putrefacção... (NIETZSCHE, 2008, p. 54)

Apolíneo e Dionisíaco, Rilke não foge à realidade, investiga-a em sua profundidade. Do contrário, não estaria em sua obra a raiz da filosofia da existência, interessa-lhe o sentimento de “total desamparo do homem *no mundo* e do fundamental absurdo da vida” (RILKE: 1993, p. 12, grifos meus). Reflexo direto dos franceses, seja pelo seu trabalho com Rodin, pelas traduções dos poetas franceses – leitores, em alguma medida, daqueles mesmos moralistas lidos por Nietzsche –, seja por suas longas estadias, em diferentes épocas, na França, escreveu seus últimos poemas em francês. Por isso, é contrário ao idealismo quando determina o ser do ente como a presença *mundana*, ou seja, terrestre. Nesse aspecto, o poeta não se inscreve na tradição germânica que Nietzsche acusa, em sua crítica aos alemães, que se refugiam em mundos ideais, ou seja, mentirosos. Apesar de alemão, Rilke não é idealista e, apesar de alemão, é o espírito francês em Nietzsche que se sobressai e se deixa ler nos poemas daquele.

²² E sempre pela mesma razão: pela mais íntima cobardia perante a realidade, que é também a cobardia perante a verdade, pela sua falta de franqueza transformada já neles em instinto, por “idealismo” ... Os Alemães levaram a Europa a fracassar na colheita, no sentido da última grande época, a época do Renascimento, num momento em que uma ordem superior de valores, em que os valores nobres, que diziam sim à vida, os valores que garantem o futuro, tinham já ocupado vitoriosamente o lugar dos valores opostos, os valores da decadência – e tinham mesmo penetrado nos instintos dos que aí imperavam! Lutero, essa calamidade de monge, é que restaurou a Igreja e, o que foi mil vezes pior, restabeleceu o cristianismo, no instante em que este sucumbia... O cristianismo, a religião transformada em negação da vontade de viver!... Lutero, um monge impossível que, por razões da sua “impossibilidade”, atacou a Igreja e – por conseguinte! – a restabeleceu... Os católicos tinham razões para fazer festas em honra de Lutero, para escrever dramas a propósito de Lutero... Lutero – e a “regeneração moral”! Para o diabo, toda a psicologia! Não há dúvida, os Alemães são idealistas. (NIETZSCHE, 2008, p. 97)

Referências

- ANNAN, G. Rilke in Life and Death. **The New York Review of Books**. 1984. Disponível em: <https://www.nybooks.com/articles/1984/09/27/rilke-in-life-and-death/>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- ARENDT, H., STERN, S. Rilkes Duineser Elegien. **Neue Schweizer Rundschau / Wissen und Leben**, n. 23, p. 855-871, 1930.
- BOLLNOW, O. F. **Rilke**. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. 1956.
- BRANCO, M. I. R. **Desvios e Simbolismos em Rainer Maria Rilke**. 2007. Disponível em: <http://ww3.aeje.pt/avcultor/secjeste/lsarosete/Desviosesimbolismos.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- CAMPOS, A. (organização e tradução). **Coisas e anjos de Rilke**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FLORES, G. G.; CARDOZO, M. M. Novos poemas dos novos poemas de Rilke. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, p 1-24, 2011.
- FRANKLIN, U. The Saltimbanque in the Prose Poems of Baudelaire, Mallarmé and Rilke. **Comparative Literature Studies**, v. 19, n. 3, p. 335-350, outono 1982.
- FRIEDRICH, H. **Die Struktur der modernen Lyrik: von der Mitte des neunzehnten bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts**. München: Rowohlt Verlag, 1967.
- HEIDEGGER, M. **Caminhos de floresta**. Tradução de Irene Borges-Duarte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.
- MARTON, S. (Org.) **Nietzsche, um “francês” entre franceses**. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009.
- MARTON, S. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- MIDDLETON, C. Mallarmé, Rilke, and the orphic trace. **Po&sie**, n. 85, p. 148, 1998.
- NIETZSCHE, F. **Ecce homo**. Tradução de Artur Mourão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.
- POR, P. Eine Lektüre von Rilkes fünfter duineser Elegie. **Neohelicon**, v. 31, n. 2, p.239-277, 2004.
- REUTERSWÄRD, P. Zu einigen Kunstinterpretationen Rainer Maria Rilkes. **Konsthistorisk tidskrift/Journal of Art History**, v. 51, n. 3, p. 139-142, 2008.
- RILKE, R. M. **Neue Gedichte; neue Gedichte anderer Teil**. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1975.
- RILKE, R. M. **Os Sonetos a Orfeu e Elegias de Duíno**. Tradução de Karlos Rischbieter e Paulo Garfünkel. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- RILKE, R. M. **Poemas**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- RILKE, R. M.; ANDREAS-SALOMÉ, L. **Briefwechsel**. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1975.
- ROCHA, R. Lírica Grega Arcaica e Lírica Moderna: Uma Comparação. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 84-97, jul./dez. 2012.
- SELIGMANN-SILVA, M. Coisas e Anjos de Rilke e os desafios da tradução. **Revista USP**. São Paulo, n. 54, 2002, pp. 170-177.

SMITH, P.C. Heidegger's Misinterpretation of Rilke. **Philosophy and Literature**. v. 3, n. 1, p. 3-19, primavera 1979.

WIEGAND, E. Rilke and Eliot: The Articulation of the Mystic Experience. **The Germanic Review: Literature, Culture, Theory**. n.30, v.3, 1955, pp.198-210.

Recebido em: 24.10.2019

Aprovado em: 25.12.2019

Entrevista con a Profa. Dra. Martha Lucía Pulido Correa

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-11](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-11)

Marileide Dias Esqueda*
(Interlocutora)

Esta entrevista se realizó en noviembre de 2019, vía correo electrónico, con Martha Lucía Pulido Correa, profesora del Programa de Traducción de la Universidad de Antioquia, ubicada en la ciudad de Medellín, Colombia. Profesora Martha Pulido es doctora en Ciencias Literarias y Humanidades por la Universidad de París y obtuvo maestría en Literatura Comparada por la misma universidad. Con amplia experiencia como traductora y profesora de traducción, profesora Martha Pulido es también fundadora y editora de *Mutatis Mutandis*, una de las principales revistas científicas en el campo de la traducción en Latinoamérica. Con varias publicaciones en el área de la traducción, su trabajo más reciente es la organización del libro *At Translation's Edge* (2019). Sus idiomas de trabajo son el español, el inglés, el francés y el portugués.

1. Interlocutora: Profa. Pulido, en primer lugar, muchas gracias por darnos esta entrevista para el número especial de la revista *Letras & Letras*, que pertenece al Instituto de Letras y Lingüística de la Universidade Federal de Uberlândia, en la provincia de Minas Gerais, en Brasil. Este número especial pretende reunir trabajos sobre el tema "Evaluación de traducciones", con especial énfasis en los contextos de enseñanza y aprendizaje de la traducción. Para empezar, ¿podría contarnos un poco sobre su carrera profesional y académica en el campo de la traducción?

* Marileide Dias Esqueda es profesora asociada del Programa de Postgrado en Estudios Lingüísticos y del Curso de Grado en Traducción de la Universidade Federal de Uberlândia. ORCID: [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

Profa. Martha Pulido: *El primer texto que recuerdo haber traducido fue un guion escrito por un amigo en español. Él quería participar en una convocatoria para un premio en Estados Unidos, y debía presentar el guion en inglés. Más tarde, cuando hacía mi doctorado en Francia sobre Maurice Blanchot traduje textos de este autor que me solicitaba un profesor amigo en Colombia. Estando en París, conocí la colección de Obras Representativas del mundo que tiene la UNESCO, lo que es una fascinación; obras literarias escritas en francés de los rincones más olvidados del planeta, estaban allí en una bodega, esperando a ser leídos y traducidos. Allí tuve una especie de “epifanía” y decidí que al regresar a Colombia plantearía un programa de Traducción Literaria y formaría un grupo con quien traducir. No todo sucedió como soñado, pero el programa de Especialización en Traducción en Ciencias Literarias y Humanas fue creado en la Universidad de Antioquia, con una única cohorte, y eso dio origen a la creación de una revista de traducción. Ya el trabajo de traducción en grupo comenzó con la traducción al español de Los Traductores en la Historia de Delisle y Woodsworth.*

2. Interlocutora: Hemos seguido algunos de sus trabajos y su interés sobre la enseñanza de la traducción, especialmente con sus publicaciones en la Revista Latinoamericana de Traducción *Mutatis Mutandis*, que se ha configurado en una importante plataforma de discusión sobre traducción no solo en Colombia, pero en toda América Latina. ¿Qué ha motivado su investigación sobre la traducción y su enseñanza y aprendizaje?

Profa. Martha Pulido: *Cuando uno ingresa al universo de la traducción por el camino de la Historia, ya no puede salir de ahí. Esto porque son muchos los caminos que se pueden emprender desde ahí. Y porque cada uno de estos caminos trae nuevo conocimiento sobre nuestra propia historia, sobre el lenguaje, sobre las interpretaciones de los hechos, que es preciso estudiar para seguir entendiendo quiénes somos, en dónde nos equivocamos, o en dónde se equivocaron con nosotros. Y esto termina siendo de mucho interés para quienes se están formando en traducción. Uno de los temas en los que hemos trabajado ha sido el rescate de las traducciones realizadas por religiosos, yo trabajé un poco sobre los franciscanos. En la Universidad, nos permiten trabajar con*

estudiantes de pregrado y de posgrado que se vinculan a los proyectos de investigación. Estos estudiantes hacen, lo que podría llamarse pasantías en los grupos de investigación, porque la mayoría de las veces se gradúan y dejan la Universidad antes de que se concluyan los proyectos. Esta experiencia tiene un impacto, me parece, positivo, para ellos. Crea ya una motivación, o por lo menos una curiosidad. Entonces durante el tiempo de desarrollo de un proyecto, varios estudiantes pueden hacer la pasantía de investigación en diferentes momentos y realizar diversas labores, desde hacer fotocopias, hasta hacer búsquedas bibliográficas, escribir artículos y participar en traducciones. Es también para los estudiantes un encuentro entre ellos a otro nivel diferente al nivel del aula de clase. En un momento del proyecto sobre franciscanos, por ejemplo, recuerdo una conversación de dos estudiantes que conversaban lo que los motivaba a estar allí, uno decía, “por la fe”, el otro “por el conocimiento científico”. Dos motivaciones diferentes, que la historia logra colmar.

3. Interlocutora: El número de programas universitarios de traducción no ha dejado de aumentar en las últimas tres décadas. Este crecimiento coincide con el aumento de la investigación no solo sobre la formación de los futuros traductores sino también de los profesores y de los investigadores en Traductología. Si, por un lado, podemos celebrar la creación de nuevos programas de traducción, por otro lado, debemos aprender acerca de las prácticas en el aula, actuales y futuras, relacionadas con el aprendizaje y con la enseñanza de la traducción tanto de los aspectos teóricos como de los aspectos prácticos. La evaluación del proceso de aprendizaje es una de las prácticas que amerita una atención especial. Cuando tratamos de investigar el tema de la evaluación en Traductología, principalmente las prácticas y los enfoques de evaluación, se percibe cierta falta de trabajos sobre el tema. Sin embargo, los profesores tienen que evaluar el proceso de aprendizaje y la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes por lo menos durante tres o cuatro años. Los profesores tienen la responsabilidad social de certificar que los nuevos profesionales han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para ofrecer un servicio profesional de traducción. Independientemente de la organización de los programas académicos o de las prácticas

en el aula, todos los profesores tienen que certificar que el aprendizaje tuvo lugar. Por lo tanto, los profesores deben asegurarse de que los estudiantes están progresando de acuerdo con los objetivos del programa de formación. Teniendo en cuenta que la evaluación es un tema educativo e investigativo que no ha sido explorado y socializado lo suficiente, ¿usted podría compartir con nosotros sus experiencias y conceptos de evaluación de la traducción centrados específicamente en el entorno de la enseñanza y aprendizaje de la traducción?

Prof. Martha Pulido: *La evaluación de traducciones es un tema difícil de abordar, supongo que, por esto, hay poco escrito al respecto. Considero que quien mejor ha escrito sobre esto es Amparo Hurtado Albir. Con la claridad sobre las competencias necesarias para el traductor, Hurtado Albir ha propuesto que se evalúen diferentes habilidades del traductor en diferentes momentos de su formación, a diferentes niveles. Lo cual tiene una lógica, pues cada traductor es diferente, y desarrolla mejor unas habilidades que otras, o se interesa más en unas habilidades que en otras, lo que le permite alcanzar niveles de competencia según sus propios intereses. Institucionalmente esto es bastante difícil de gestionar, pues sabemos que se espera que los estudiantes alcancen un nivel determinado al terminar su formación, o por lo menos un nivel mínimo de competencias para garantizar un trabajo correcto. Pero bien sabemos que la formación de grado (pregrado) es apenas inicial, y esto podría decirse de cualquier carrera, aún más en traducción, cuya práctica está sujeta a los contenidos de las disciplinas que traduce. No sé si es posible crear un modelo de evaluación general, me parece bastante difícil. Creo que cada programa aplica unos criterios de evaluación pertinentes a su programa y a su público, teniendo además en cuenta que cada programa en los diferentes países tiene lenguas de trabajo para traducción diferentes, lo que también determina los criterios y parámetros de evaluación. Leí alguna vez un artículo sobre evaluación de traducciones en una revista de Letras de la Universidad de Costa Rica, que ofrecía unas tablas de evaluación, con ejemplos de cómo utilizarlas. Intenté aplicarlas con mis estudiantes y funcionaron mínimamente. La evaluación de traducciones está siempre reinventándose. A esto habría que añadir que hay una gran*

diferencia en evaluación de investigación en traducción y evaluación de la práctica de traducciones. Los profesores de lengua si han trabajado muchísimo la evaluación de los aprendizajes. De ello podemos beneficiarnos, en cierta medida los profesores de traducción, sin embargo, estaríamos evaluando solo la competencia lingüística y no la competencia traductora.

4. Interlocutora: En su opinión, ¿cuál es el papel de los estudiantes de traducción en el proceso de evaluación de sus proyectos de traducción?

Prof. Martha Pulido: *Tal vez, lo más importante para el estudiante de traducción sea reconocer todo lo que le falta por aprender, concientizarse de que la traducción exige una práctica continua, que requiere de más de una revisión, corrección sobre corrección. Unas nociones básicas sobre Crítica de traducción ayudan al estudiante en formación a distinguir sus logros en traducción y sus fracasos, y a ponerse en la tarea de resolver estos últimos.*

5. Interlocutora: ¿Las distintas prácticas de traducción (literaria, especializada, jurídica, comercial, audiovisual, etc.) requieren sistemas y criterios de evaluación distintos?

Prof. Martha Pulido: *Creería que sí, pero no tengo experiencia con todo tipo de traducciones. Mi trabajo es muy específico (traducciones académicas y literarias).*

6. Interlocutora: ¿Debemos construir diferentes herramientas de evaluación para evaluar el proceso de traducción y el producto final producidos por los estudiantes?

Prof. Martha Pulido: *Pensaría que si, teniendo en cuenta los ítems anteriores.*

7. Interlocutora: Podemos decir que las tecnologías de traducción, como los sistemas de memorias de traducción, las tecnologías de traducción automática, los sistemas de localización de *software* y aplicaciones, los programas de traducción para la producción

de subtítulos y de doblajes de medios audiovisuales, entre otros, han influido en la práctica de la traducción dentro y fuera del aula. Sin embargo, en el momento de la evaluación, muchos estudiantes se ven obligados a tomar sus exámenes con lápiz y papel. En su opinión, ¿cuáles podrían ser las mejores prácticas de evaluación que se podrían utilizar hoy en día en el mundo digital?

Prof. Martha Pulido: *Lo del examen en lápiz y papel no es solamente un asunto de los programas de traducción. Es un asunto de los sistemas educativos que no logran ir a la par de los desarrollos tecnológicos. Los candidatos a traductores para ingresar en la ONU, por ejemplo, deben realizar exámenes de traducción a lápiz, sobre papel, sin ayuda de diccionarios ni software de traducción. Es un examen irreal, porque así no trabaja el traductor. De hecho, hoy somos mucho menos eficaces escribiendo a mano que escribiendo en computador, dado que pasamos horas tecleando. Además, un aspecto importante a evaluar de un traductor es la utilización que hace de los diccionarios y de las herramientas de traducción.*

8. Interlocutora: Muchos profesores perciben que todos los esfuerzos que se dedican a corregir y a comentar los trabajos de los estudiantes se pierden porque muchos estudiantes se contentan con mirar el resultado de la evaluación (la nota) y prestan poca atención a los comentarios proporcionados por el profesor. En su opinión, ¿qué iniciativas pueden contribuir mejor a que la retroalimentación (*feedback*) sea más eficiente en el aula de traducción?

Prof. Martha Pulido: *Es difícil para el profesor controlar si los estudiantes revisan o no las revisiones que hacemos los profesores a sus trabajos, sobre todo cuando se trata de los exámenes o trabajos finales. Eso queda a responsabilidad de cada estudiante. Pero el profesor no puede fallar en eso, debe devolver los trabajos revisados y comentados. Claro que una manera de lograr que los estudiantes lean los comentarios de los profesores es exigiendo la devolución de los trabajos corregidos, para obtener la nota. Lo que implica también trabajo para el profesor. Esto puede hacerse cuando se tienen*

grupos pequeños y se evalúan textos cortos. Una traductora muy reconocida en nuestro país decía que ella revisaba zonas de traducción, como las llama Toury, y eso le daba una visión general de si la traducción era más o menos adecuada; esto en el caso de revisión de traducción de novelas.

9. Interlocutora: Para concluir, y agradecerle una vez más por su participación, ¿le gustaría añadir algún comentario que no hayamos incluido en las preguntas anteriores?

Prof. Martha Pulido: *Yo creo que lo que el profesor puede motivar es el gusto por la traducción, quizás es lo único que puede hacer de manera efectiva, transmitir la pasión por la realización de un trabajo ético y de total responsabilidad, a la manera de Benjamin. Por eso es interesante leer los prólogos de traductores, las notas que algunas veces se permiten incluir en las ediciones publicadas. Motivar también e insistentemente la lectura de traducciones. Los traductores somos también lectores de traducciones.*

Referência:

DUROVICOVA, N.; PULIDO CORREA, M.; LIU, L. H.; CAYLEY, J.; VALENTINO, R. S.; SAKAI, N.; FOLARON, D.; NOODIN, M. A.; WANG, Y.; BEHAR, O.; DRAME, E. R.; LEVINE, S. J. **At translation's edge**. Newark, New Jersey: Rutgers University Press, 2019.

INTERVIEW WITH PROFESSOR DOROTHY KELLY

Entrevista com a Profa. Dra. Dorothy Kelly

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-12](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-12)

Marileide Dias Esqueda*
(Interviewer)

This interview was carried out in December 2019, via e-mail, with Dorothy Kelly, Professor of Translation at the University of Granada, Spain, where she is also Vice-President for International Relations and Development Cooperation. She obtained her B.A. in Translating and Interpreting at Heriot-Watt University, Edinburgh (Scotland), and her doctoral degree from the University of Granada. Her main research interests are translator training, directionality in translation and intercultural competence. She is the founding editor of *Interpreter and Translator Trainer* (Taylor & Francis publishing house), the only indexed journal devoted specifically to translator education, and consultant editor of the Translation Practices Explained series (Taylor & Francis). She was a member of the European Group of Translation Experts appointed by the European Commission. Among her main works is *A Handbook for Translator Trainers* (2005), a book specially dedicated to translation teaching, with special emphasis on translation teachers. Professor Dorothy Kelly provides several important contributions in the following interview on the topic "evaluation of translations".

1. Interviewer: Prof. Kelly, first of all, thank you very much for giving this interview to the Journal *Letras & Letras*, of the Institute of Linguistics and Literature at Universidade Federal de Uberlândia, State of Minas Gerais State. This special issue of the journal has the main goal of grouping together contributions on the topic "Evaluation of

* Marileide Dias Esqueda is an associate professor of the Graduate Program in Linguistics and of the Undergraduate Program in Translation at Universidade Federal de Uberlândia (Brazil). ORCID: [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

Translations”, with great emphasis on the translation teaching and learning setting. To get started, could you please tell us about your professional and academic background on the Translation field?

Prof. Kelly: *I studied Translating and Interpreting in the late 1970s at Heriot-Watt University, Edinburgh (Scotland) and, following a time teaching English in Geneva (Switzerland), joined the staff of the newly set-up School of Translating and Interpreting at the University of Granada (Spain). In my early years, I combined my teaching with professional commissions as both a translator and interpreter, but soon decided to devote myself 100% to teaching, research and university administration. My main research interests have been translator education, translator competence, intercultural competence and directionality in translation, on all of which I have published and lectured internationally.*

2. Interviewer: We have been following some of your works on translation teaching, which not only deal with possible didactic guidelines for translation classrooms, but also with an array of approaches translation teachers can use in order to better plan and organize their courses, as it is the case of your 2005 book *A Handbook for Translator Trainers*. We consider this book of special importance because it is designed to help teachers develop their teaching skills. Few scholars effectively dedicate their investigations to teachers, usually putting more emphasis on content of original and translated texts or on students’ competences. What motivates your research on translation teaching and learning processes?

Prof. Kelly: *I think my main initial motivation was the desire to improve my own teaching and my own students’ learning experience. The very positive response to my work, both in print and at conferences, seminars and training events, from fellow staff around the world then proved to be a further motivation. I firmly believe that universities and university systems around the world need to devote more attention to their teaching mission, and in order to do so, to the professional development of their teaching staff.*

Teachers at all other levels of education receive formal training, whereas at university it is assumed that academics specializing in a field automatically know how to facilitate student learning. This is of course not the case, and we are in need of bespoke intervention programmes for staff development, preferably at departmental level, taking into account the specificities of each discipline or group of disciplines and the cultural and institutional context.

3. Interviewer: The number of university translation programs has steadily increased in the last three decades. This increase has encompassed investigations not only related to the translator's training, but also to the training of teachers and researchers in Translation Studies. While, on the one hand, we can celebrate the creation of new translation programs, on the other hand, we need to learn about current and prospective classroom practices related to the teaching and learning of both translation theory and practice. Assessment of the learning process is one of these practices that deserve special attention. When one decides to investigate the topic in Translation Studies, mainly assessment practices and approaches, a certain dearth of works on the subject is perceived. However, teachers are required to evaluate their students' learning processes and their acquisition of translation competence. Teachers have the social responsibility of ensuring society that the new professionals have acquired the knowledge and skills necessary to deliver a professional translation. Regardless of the configurations of translation programs or in-class methodologies, all teachers need to be sure, through the process of assessment, that students' learning has taken place. Teachers need to check that students are progressing according to the program's objectives. Could you please share with us your experiences and concepts of evaluation of translation specially focusing on translation teaching and the learning setting?

Prof. Kelly: My research into teacher/trainer attitudes to their work indicates that assessment is by far the element which provokes most concern. Teachers feel insecure about their assessment methods and criteria, and on the whole resort to summative assessment based on quality criteria for translations as products. Yet, in the educational

context, what we really need to assess is not the quality of the product, but whether or not student learning has taken place. And of particular importance is the formative and diagnostic function of assessment. Clearly, as you say, at the end of a programme, teachers and institutions have the responsibility of certifying for society that new professionals have the competences necessary to undertake professional work and deliver professional services and products, but the most important assessment takes place during the learning process over the whole programme, not just at the end. Teachers need to develop a whole battery of different instruments to measure initial competence, and then how each individual student progresses, and where problems are arising. Only on very rare occasions are actual translations alone sufficient evidence to allow in-depth analysis of individual learning. Depending on the actual aspect of translator competence which is being assessed, teachers need to use questionnaires, commented translations, pre-translation tasks such as documentary research exercises, terminology searches, revision tasks, problem identification tasks and so on in order to identify where students are facing difficulties and then to assist them to overcome them.

4. Interviewer: In your opinion, what is the role of translation students in the evaluation process of their translation projects?

Prof. Kelly: Alongside multiple assessment instruments, I believe it is very enriching to involve a range of assessors in the process. These may be external assessors who do not know the students (real-life clients, subject-matter experts, teachers from other modules, programmes or universities). Or they can be fellow students who can carry out peer assessment, reviewing and commenting on their peers' translation work – a very demanding but highly productive learning experience. Or indeed they can be the students themselves carrying out self-assessment of their own work. The ability to identify one's own errors or deficiencies is an important part of any professional's expertise. Self-assessment helps students develop this critical competence.

5. Interviewer: Should different translation practices (literary, specialized, legal, commercial, audiovisual, etc.) require different evaluation systems, criteria, and rubrics?

Prof. Kelly: *Of course, detailed rubrics require adaptation to the actual module they are written for, but perhaps more important (and more demanding on the teacher) than adapting to different translation practices or fields is adapting to different levels. Setting tasks of the right level for learners (not too easy, not too hard) and then assessing for each stage in the acquisition of translator competence is an area of translator education which still requires further development.*

6. Interviewer: Should teachers design different assessment instruments to evaluate the translation process and the final product produced by students?

Prof. Kelly: *As I have said above, yes, I believe teachers need a whole battery of instruments to assess different aspects and elements of the translation process and the product of that process. In the early stages of learning, grasping the process is much more important than the actual product, so more emphasis needs to be placed on assessing procedural aspects of student work; at the end of the learning programme, the product takes on more importance, and more attention should be paid to it. It is unlikely, however, that one-off translations actually prove that a student has acquired (or not) overall translation competence. For that reason, portfolio approaches containing various samples of each student's work are much more indicative of actual competence than traditional translation examinations, whether they be open-book or not.*

7. Interviewer: We can affirm that translation technologies, such as translation memory systems, machine translation technologies, systems for localizing software and applications, translation software for producing subtitles and dubbing for the audiovisual media, among others, have influenced the practice of translation inside and

outside translation classrooms. However, during evaluation sessions, many students are forced to take their tests with pencil and paper. In your opinion, what could be the best evaluation practices to be used in today's digital world?

Prof. Kelly: *In my opinion, the conditions in which students carry out individual assessment tasks should depend on exactly what the assessor wants to test. Clearly, for example, documentary research skills cannot be tested in a classroom with only pencil and paper; students will need access to all the usual tools available to translators. When the assessment instrument is a translation exercise, if we are to be able to measure each student's level of translator competence, the students should have access to all the usual professional tools; in fact, asking students to work without them could be construed as promoting non-professional attitudes and practices. In all assessment exercises, students should be aware of what specific learning is being measured, of what tools and resources they will have at their disposal, and, very importantly, of why that is the case. Only if students fully understand what is being required of them and why, will they develop their capacity for critical thought and analysis which is essential not only for translators, but for any university graduate for the ever more complex XXIst century in which they will live, work and (hopefully) participate as engaged citizens.*

8. Interviewer: Many teachers perceive that all efforts devoted to correcting and commenting on student exams and class activities are lost because many students are satisfied to look at the result of the evaluation (the grade) and pay little attention to the comments provided by the teacher. In your opinion, what initiatives can best contribute to making feedback more efficient in translation teaching classrooms?

Prof. Kelly: *Our education systems often lead students (and teachers) to become over-concerned with grades alone. But grades are only actually needed for summative assessment. During the learning process, formative assessment is much more important for students. If classwork reviewed by teachers, by externals or by fellow students does not carry a grade, but rather only comment, then students will be more motivated to*

take that comment into account, as we eliminate the short-cut to seeing how they are faring. Similarly, not all comment has to be given in written form, but rather can also be given in individual, small-group or even large-group sessions in oral form, promoting debate and exchange. Similarly, comment can take the form of questions rather than simply statements, requiring students to respond, whether in writing or orally. In this context, small-group work, involving peer assessment and debate, without the pressure of teacher participation, can also prove particularly useful. Similarly, students may be required to act on feedback, carrying out extra tasks or improving on their initial work in some way. This makes the feedback much more meaningful.

9. Interviewer: What types of research could or should be carried out in Translation Studies in order to promote a more in-depth debate on evaluation practices for translation teaching?

Prof. Kelly: There is a need for studies into the effectiveness of different kinds of assessment instruments, and into student and teacher attitudes to assessment in different learning environments. Similarly, more research into the actual process by which translator competence develops in different contexts would help us to establish patterns, levels, descriptors and rubrics to assist in improving and localizing assessment methods, instruments and practices.

10. Interviewer: To conclude, and taking this final question to thank you once again for your participation in this interview, would you like to add any comments that we may not have included in the previous questions?

Prof. Kelly: I would like to thank you for taking up the issue of assessment in translator training for this special issue of your journal and for giving me this opportunity to comment briefly on some of the issues. I believe that assessment of student learning continues to be one of the areas most in need of attention in translator education in general, so your initiative is very welcome.

Reference

KELLY, D. **A handbook for translator trainers**. A Guide to Reflective Practice. Manchester: St. Jerome, 2005.

Recebido em: 14.12.2019

Aprovado em: 25.12.2019

INTERVIEW WITH PROFESSOR DONALD C. KIRALY

Entrevista com o Prof. Dr. Donald C. Kiraly

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-13](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-13)

Marileide Dias Esqueda*
(Interviewer)

This interview was carried out in September 2019, via e-mail, with Donald C. Kiraly, Professor at the Johannes Gutenberg-Universität School of Translation, Linguistics and Cultural Studies, located in Mainz, Germany. Donald C. Kiraly studied Political Science at Cleveland State University in Ohio, obtained his M.A. in International Relations at Florida State University, and a Ph.D. at the University of Illinois, in the United States. He was a visiting professor at the Monterey Institute of International Studies in Monterey, California, and from September 2008 to August 2012, he held a visiting professor's position at the Ecole Supérieure d'Interprètes et Traducteurs of the University of Paris III, in France, where he taught French-English, Spanish-English and German-English translation. Among his main works dedicated to translator education are *Pathways to translation* (1995), *Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000) and *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (2016). Professor Don Kiraly provides several important contributions in the following interview on the topic "evaluation of translations".

1. Interviewer: Prof. Kiraly, first of all, thank you very much for giving this interview to the Journal *Letras & Letras*, of the Languages and Linguistics Institute of Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais State, Brazil. This special issue of the journal has the main goal of grouping together contributions on the topic "Evaluation of

* Marileide Dias Esqueda is an associate professor of the Graduate Program in Linguistics and of the Undergraduate Program in Translation at Universidade Federal de Uberlândia (Brazil). ORCID: [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

Translations”, with great emphasis on the translation teaching and learning setting. To get started, could you please tell us about your professional and academic background on the Translation field?

Prof. Kiraly: *I have been a translator since 1983 and a lecturer (and most recently a professor) of translation studies since 1985. While I have never actually studied translation, I did focus on translation theory and translation teaching in my doctoral dissertation. I worked for many years as a freelance translator, primarily in the areas of finance, economics, wine-growing and public administration. The languages I use for professional purposes are English (my mother tongue), French, German, and Spanish.*

2. Interviewer: We have been following some of your works on translation teaching, which not only deal with possible didactic and pedagogical approaches for translation classrooms, but also with an array of important issues devoted to the translator education, as it is the case of your books *Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000) and *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (2015). We consider these books of special importance because they are designed to help teachers and students on the way to an effective teaching and learning, far from demotivating transmissionist-based teaching. What inspires your research on translation teaching and learning processes?

Prof. Kiraly: *My research on translation teaching and learning processes have been (and continue to be) inspired by a wide range of scholars in a number of fields that are far too numerous to go into here. Suffice it to say that the thinking that has inspired me most has focused on the themes of collaboration, practical experience, ethics, professionalism and authenticity in learning in general and translator education in particular.*

3. Interviewer: The number of university translation programs has steadily increased in the last three decades. This increase has encompassed investigations not only related to the translator’s training, but also to the training of teachers and researchers in

Translation Studies. If, on one hand, we can celebrate the creation of new translation programs, on the other, we need to learn about current and prospective classroom practices related to the teaching and learning of both translation theory and practice. Assessment of the learning process is one of these practices that deserve special attention. When one decides to investigate the topic in Translation Studies, mainly assessment practices and approaches, a certain dearth of works on the subject is perceived. However, teachers are required to evaluate their students' learning processes and their acquisition of translation competence. Teachers have the social responsibility of ensuring society that the new professionals have acquired the knowledge and skills necessary to deliver a professional translation. Regardless of the configurations of translation programs or in-class methodologies, all teachers need to be sure, through the process of assessment, that students' learning has taken place. Teachers need to check that students are progressing according to the program's objectives. Could you please share with us your experiences and concepts of evaluation of translation specially focusing on translation teaching and learning setting?

Prof. Kiraly: Basically, I am not at all in tune with the assumptions or foregone conclusions upon which this question is based. For the past 35 years, my research has focused on a view of education (including assessment) that does not prescribe an authoritarian role to the teacher. Instead, in my view, it is the individual learner (alone and in teams) who must assume responsibility for his or her learning and progress towards academic goals. This view reflects the works of a wide range of thinkers including Paulo Freire, Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Donald Schön and John Dewey. For the first 20 years of my career as a lecturer in Translation Studies, I accepted the authoritarian role imposed upon me (and my students) by the institutions that employed me. Over the past 15 years, however, I have managed to take a proactive role in changing the structure and the very nature of evaluation at these institutions, shifting from teacher-centered (top down) to learner centered (bottom up) assessment of learning. This specific change has been a cornerstone of my teaching approach and the

value of which is confirmed in my students' evaluations of my courses semester after semester.

4. Interviewer: In your opinion, what is the role of translation students in the evaluation process of their translation projects?

Prof. Kiraly: In the professional world of translation, the final arbiter who must be sure of the quality of a translation job prior to submission is the translator him or herself. By analogy, and specifically to prepare students to assume this responsibility (for handing in excellent work), I ALWAYS have my students assess and evaluate their own work. The initial surprise and frustration of taking on this responsibility has almost universally been accepted and welcomed by generations of my students.

5. Interviewer: Should different translation practices (literary, specialized, legal, commercial, audiovisual, etc.) require different evaluation systems, criteria, and rubrics?

Prof. Kiraly: I am a firm believer in a "holistic" view of Translator Competence (a term that I coined many years ago). The term that may best express one's reaction to one's own translation work upon review I believe is "intuition". Systems, criteria and rubrics may indeed be useful heuristics to facilitate learning at different stages, but what I believe we are working towards is a holistic, gut feeling that our work is indeed of suitable quality to be submitted to the client. Hence, I make sure to take the time in every course I teach to work Socratically with my students to help them identify or devise tools for evaluation, whether it be for general or specialized translation or subtitling for that matter.

6. Interviewer: Should teachers design different assessment instruments to evaluate the translation process and the final product produced by students?

Prof. Kiraly: *I believe that I have already answered this question above. Essentially, I strongly believe that teachers need to work together with students to design different assessment instruments that can then be applied to those students' work. This is an excellent way, in my view, to implement Donald Schön's concept of the "reflective practitioner".*

7. Interviewer: We can affirm that translation technologies, such as translation memory systems, machine translation technologies, systems for localizing software and applications, translation software for producing subtitles and dubbing for the audiovisual media, among others, have influenced the practice of translation inside and outside translation classrooms. However, during evaluation sessions, many students are forced to take their tests with pencil and paper. In your opinion, what could be the best evaluation practices to be used in today's digital world?

To be frank, I believe that "pencil and paper" tests are almost a complete waste of time when it comes to learning a complex, practical skill like translation. Such tests allow us to focus on "epistemic" learning (essentially book learning), but they have been proven time and time again in a variety of educational settings to NOT prepare learners to do creative, professional, high quality work that involves undertaking and completing a real project: e.g., authentic translation work. In my own institution, as the result of deep institutional thinking and learning about how to teach, we have long since begun to make the learning assessment a much more open process that teachers (and hopefully students as well) can adapt to their needs and the exigencies of the topics studied in their courses. I strongly believe in "formative" assessment, carried out by external revisors and followed up by self-correction by the students themselves as a way to focus on maximizing quality. This allows teachers to function as assistants and guides during the students' learning adventure at university, without at the same time being the authority (in the sense of designated source of knowledge and power) whose job it is to identify the students who do not meet some arbitrary standard. Clearly, this approach represents a distinct challenge to conventional approaches to assessment and

evaluation, and it may not make the assessment job easier. But I strongly believe that it does support the emancipation (empowerment) of our students, an objective that I believe I share with all of the scholars mentioned in my earlier answers.

8. Interviewer: Many teachers perceive that all efforts devoted to correcting and commenting on student exams and class activities are lost because many students are satisfied to look at the result of the evaluation (the grade) and pay little attention to the comments provided by the teacher. In your opinion, what initiatives can best contribute to making feedback more efficient in translation teaching classrooms?

Prof. Kiraly: I definitely experienced this very problem during my first two decades (or so) of teaching translation at the university. I have managed to circumvent this problem (not always, but often!) by building peer correction into my authentic translation projects. I work with the students first to develop an understanding of how to revise another translator's work effectively, altruistically and efficiently, and the students then assess each other's work. The student revisors are brought to consider themselves as their peers' partners, with both the translator and the revisor in every pair being responsible for submitting a job that is of adequate quality to meet the needs of the client. (By definition, my authentic translation projects always have a client who provides feedback on the final translations). The most important feature that I believe needs to be incorporated in innovative assessment procedures is: authenticity. (This applies in particular to advanced levels of study, where the students already have an excellent grasp of the basics in terms of translation-related tools, translation theory, and linguistic and cultural knowledge of the languages being worked on). At earlier stages in the learning process (which I am no longer personally involved in), and where basic skills and knowledge are being acquired, I believe that conventional testing procedures can still play an important role. But universities, like schools, have always been good at conventional testing. At higher levels of expertise (towards the end of a terminal degree in translation, for example), authentic learning accompanied by authentic assessment procedures are, in my humble opinion, of the essence.

9. Interviewer: What types of research could or should be carried out in Translation Studies in order to promote a more in-depth debate on evaluation practices for translation teaching?

Prof. Kiraly: *In my view, both quantitative and qualitative studies need to be carried out to determine just how valuable conventional and alternative evaluation practices are. Both the increase in quality of translations as the result of various evaluation techniques (presumably quantitative studies) as well as the study students' perceptions of the value of those techniques (presumably qualitative studies using questionnaires, interviews and focus groups, for example) need to be studied extensively and in depth.*

10. Interviewer: To conclude, and taking this final question to thank you once again for your participation in this interview, would you like to add any comments that we may not have included in the previous questions?

Prof. Kiraly: *Many thanks for the opportunity to participate in this asynchronous interview. It was a great experience to rethink my own views on a number of points related to assessment and evaluation.*

References

KIRALY, D. C. **Pathways to translation: pedagogy and process.** Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.

KIRALY, D. C. **A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice.** Manchester: St. Jerome, 2000.

Kiraly, D. C. *et al.* **Towards authentic experiential learning in translator education.** Mainz: V & R Unipress, 2016.

Recebido em: 24.10.2019

Aprovado em: 25.12.2019

DA COMUNICAÇÃO À QUALIDADE EM INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO: UMA VISÃO DIDÁTICA

From communication to quality in interpreting and translation: A didactic view

(A condensed version of chapter 3 of Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, 2009)

(Direitos autorais para tradução cedidos pelo próprio autor)

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-14](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-14)

Daniel Gile*

Tradução: Marileide Dias Esqueda** & Flávio de Sousa Freitas***

ABSTRACT: Professional translation and interpreting act on texts and speeches as a communication service in specific social interaction contexts. When assessing its quality, the relevant human actors and their intentions and other parameters of the communication situation need to be taken on board. Variability in their positions and ability to assess various quality parameters makes quality assessment a composite construct with a certain amount of subjectivity.

KEYWORDS: Professional translation. Professional interpreting. Quality assessment.

RESUMO: A tradução e interpretação profissionais agem sobre textos e discursos como um serviço de comunicação em contextos específicos de interação social. Ao se avaliar a qualidade desse serviço, os atores humanos envolvidos e suas intenções e outros parâmetros da situação de comunicação precisam ser levados em consideração. A variabilidade nas suas posições e na capacidade de aferir vários parâmetros de qualidade fazem da avaliação da qualidade um construto composto de um certo grau de subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução profissional. Interpretação profissional. Avaliação da qualidade.

* Professor Emeritus at Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. www.cirinandgile.com

** Marileide Dias Esqueda. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e do Curso de Bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística da UFU. ORCID: [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

*** Flávio de Sousa Freitas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da UFU. ORCID: [0000-0002-8972-5870](https://orcid.org/0000-0002-8972-5870). E-mail: [flaviofreitas\(AT\)ufu.br](mailto:flaviofreitas(AT)ufu.br)

1. Introduction

People tend to speak of a translator's or interpreter's performance as 'good', 'mediocre', 'poor' etc. as if it were one variable that takes on one value. When looking at the construct more closely, quality in translation and interpreting is a subjective multidimensional construct made up of individual assessments of performance parameters and their interactions. One person can find a particular translation or interpreting performance satisfactory as regards informational accuracy, good as regards language quality, poor as regards voice, very poor as regards rhythm, good as regards the price of the service if performed professionally etc., while another person can have a different assessment of the same quality components of the same performance. Much research into translation and interpreting quality investigates such variability, as well as interrelations between assessments of individual components – the way individual parameters are assessed has been found to influence the way others are assessed in the same performance (see for instance COLLADOS et al., 2003; GARCÍA BECERRA et al., 2013).

Despite such variability in actual assessments, there is a large common ground as regards expectations as to what translations and interpretations should be like ideally. This is based on an implicit widely accepted rationale for several communication scenarios and viewpoints of which beginning students whose sole experience in translation is associated with foreign language learning are unaware. When given a text to translate, they seek 'translinguistic equivalences' whereas in real life, it is generally better to take significant distance from them.

It is therefore important to explain very early on that professional Translation (Translation with a capital T will be used here when

1. Introdução

As pessoas normalmente referem-se ao desempenho de um tradutor ou intérprete como 'bom', 'mediocre', 'fraco' etc., como se o desempenho fosse uma variável que assume um único valor. Quando observada mais atentamente, a qualidade em tradução e interpretação é um construto subjetivo multidimensional composto por avaliações específicas de parâmetros de desempenho e suas interações. Uma pessoa pode considerar determinada tradução ou interpretação satisfatória no que diz respeito à precisão da informação, boa no que toca à qualidade linguística, fraca no que diz respeito à voz, muito fraca no que tange ao ritmo, boa em relação ao preço do serviço prestado quando realizado por um profissional etc., ao passo que outra pessoa pode ter uma avaliação diferente dos mesmos componentes de qualidade do mesmo desempenho. Muitas pesquisas sobre a qualidade em tradução e interpretação investigam essa variabilidade, bem como as inter-relações entre avaliações de componentes específicos – a forma como determinado parâmetro é avaliado influencia a forma como outros parâmetros são avaliados acerca de um mesmo desempenho (cf. COLLADOS et al., 2003; GARCÍA BECERRA et al., 2013).

Apesar de tal variabilidade em avaliações reais, existe um amplo consenso quanto às expectativas sobre como devem idealmente ser as traduções e interpretações. Isso se baseia numa lógica implícita e amplamente aceita em vários contextos e situações de comunicação, sobre a qual os estudantes iniciantes, cuja única experiência em tradução está associada à aprendizagem de línguas estrangeiras, não têm conhecimento. Quando recebem um texto para traduzir, procuram 'equivalências translinguísticas', ao passo que, na vida real, é geralmente melhor afastar-se significativamente delas.

Por conseguinte, é importante explicar desde o início que a Tradução profissional (Tradução com T maiúsculo será aqui utilizada em

referring to both written translation and interpreting – similarly Text will be used when referring to both written texts and speeches oral or signed utterances) is essentially a service activity with a communication function, performed in a professional setting. Quality is necessarily linked to its function and its environment, and can therefore be perceived in the professional world in a manner quite different from the way it is perceived in the classroom. A few simple models and ideas have been found helpful as awareness-raising tools.

2. Professional Translation: The stakeholders

The main purpose of professional Translation is to help people who speak different languages communicate in specific situations. In the most general case, these can be represented as follow:

Sender → Source Language Receiver(s)
Client
Translator → Target Language Receiver(s)

The principals are a ‘Sender’ (author, speaker/signer), the Target Language Receiver(s) and the Client (or ‘Commissioner’ of the Translation), who is generally different from the Sender or a Receiver.

In the most general case, Translation therefore involves two separate but inter-related acts of communication, one going from the Sender to his/her Receiver(s) and one from the Translator to his/her Receiver(s), though cases where the Sender intends from the start to communicate with the receiver of the Translation are not rare.

The Client is by definition aware of the existence of the Translation task, but Senders do not necessarily know that their texts have been translated. More importantly perhaps, readers of translated technical documents

referência tanto à tradução escrita como à interpretação; igualmente, Texto com T maiúsculo será utilizado em referência tanto a textos escritos como comunicações orais ou sinalizadas) é essencialmente uma *atividade de prestação de serviços que tem uma função comunicativa* e é realizada em um contexto profissional. A qualidade está necessariamente relacionada à sua função e ao seu contexto; portanto, pode ser percebida no mundo profissional de uma forma bastante diferente daquela como é percebida em sala de aula. Alguns modelos e ideias simples se mostraram úteis como ferramentas de conscientização.

2. Tradução profissional: as partes interessadas

O principal objetivo da Tradução profissional é ajudar as pessoas que falam línguas diferentes a se comunicarem em situações específicas. Geralmente, essas pessoas podem ser representadas da seguinte forma:

Emissor → *Receptor(es) da língua-fonte*
Cliente
Tradutor → *Receptor(es) da língua-alvo*

Os agentes principais são o ‘Emissor’ (autor, orador/sinalizante), o(s) Receptor(es) da língua-alvo e o Cliente (ou ‘Solicitante’ da Tradução), que geralmente é diferente do Emissor ou do Receptor.

Em geral, a Tradução envolve, portanto, dois atos de comunicação separados, mas inter-relacionados – um do Emissor para o(s) seu(s) Receptor(es) e outro do Tradutor para o(s) seu(s) Receptor(es) –, embora não sejam raros os casos em que o Emissor pretenda se comunicar com o Receptor da Tradução desde o início.

O Cliente está, por definição, ciente da existência da tarefa de Tradução, mas os Emissores não necessariamente sabem que seus textos foram traduzidos. Talvez ainda mais importante: os leitores de documentos técnicos traduzidos

are not necessarily aware of the fact that they are reading translations. In interpreting, the interpreter's listeners realize they are not listening to the original speaker, and speakers are generally aware of the fact they are being interpreted, but not necessarily – for instance when making political or other official statements on television in front of national audiences which happen to be picked up by other television stations and interpreted into other languages for foreign audiences.

When they do know that they are being or will be translated or interpreted, Senders may want to adapt the content of their Text (written, spoken or signed) and/or its presentation to suit their communication purposes knowing that the Receivers of the Translated version may have relevant knowledge, values and/or expectations which differ markedly from those of intended Receivers of their original Text.

In interpreting, when all parties are aware of the communication situation, including possible difficulties associated with the inter-lingual and sometimes intercultural transfer, assuming that generally the principals wish to communicate, speakers may try to speak/sign more slowly, pronounce words more clearly, choose certain terms and structures and avoid others, and clarify terms and concepts that they would not otherwise bother to explain (incidentally, in spite of what would seem reasonable, this is not a pattern observed consistently in the field). Cooperation may also be forthcoming from listeners/viewers, especially in consecutive, where they can help the interpreter with word equivalents and generally listen sympathetically, though again, this is not always the case – they sometimes resent the time taken by interpreting. In other words, although the interpreter essentially works alone, s/he may be helped through on-line interaction with both Sender and Receiver, while in translation online interaction is less frequent.

não necessariamente sabem que estão lendo traduções. Em interpretação, os ouvintes do intérprete percebem que não estão ouvindo o orador original, e os oradores geralmente estão cientes de que estão sendo interpretados, mas não necessariamente – por exemplo, no caso de discursos políticos ou outras declarações oficiais na televisão para o público de um país, que são capturadas por outras emissoras de televisão e interpretadas para outras línguas visando a um público estrangeiro.

Quando sabem que estão sendo ou serão traduzidos ou interpretados, os Emissores podem querer adaptar o conteúdo de seu Texto (escrito, falado ou sinalizado) e/ou sua apresentação para atender a seus propósitos de comunicação, sabendo que os Receptores da versão traduzida podem ter conhecimentos, valores e/ou expectativas relevantes que muito diferem daqueles dos Receptores pretendidos de seu Texto original.

Em interpretação, quando todas as partes estão cientes da situação da comunicação – inclusive de possíveis dificuldades associadas à transferência interlinguística e, por vezes, intercultural – e se parte do pressuposto de que os sujeitos implicados desejam se comunicar, os oradores podem tentar falar/sinalizar mais lentamente, pronunciar palavras de forma mais clara, escolher certos termos e estruturas e evitar outras, bem como esclarecer termos e conceitos que, em outras situações, não se dariam ao trabalho de explicar (aliás, apesar de lógico, esse não é o padrão observado em situações reais). Também pode haver cooperação entre os ouvintes/espectadores, especialmente na interpretação consecutiva, durante a qual podem ajudar o intérprete com palavras equivalentes e geralmente ouvir com simpatia, embora, mais uma vez, esse nem sempre seja o caso – eles às vezes se ressentem do tempo gasto com a interpretação. Em outras palavras, embora geralmente o intérprete trabalhe sozinho, ele pode ser ajudado durante a interação em tempo real tanto pelo Emissor quanto pelo Receptor, ao passo que, na tradução, a interação em tempo real é menos frequente.

3. Aims and intentions

3.1. Fundamental aims and intentions

An overwhelming majority of texts and utterances which are translated or interpreted professionally can be viewed as representing their Senders' aims or intentions to provide information or explanations to their intended Receivers, or more generally, to have some sort of influence on them. Sometimes, Senders have no 'significant' personal communication aim, and only speak or write because it is their duty to do so, for instance when being asked to declare a meeting open or closed.

When authors of literary texts write for their readers, the effect they seek to have on them often has aesthetic and affective components. This chapter is about non-literary Translation, and the focus will be on 'Informational Texts' (scientific, technical, legal, administrative, commercial, press articles etc.), where affective and aesthetic aims are marginal. While some of the concepts and models, as well as Translation strategies and tactics, can be applied to the two types of Texts, literary aspects of Texts and of their Translation will not be addressed here.

Informing the Receiver is a very common aim in Senders' verbal statements. Explaining something, convincing someone, making someone do something (vote for a particular candidate or action, buy a product, take on administrative duties) are other common aims. Actually, underlying a single Text, there are often many aims which are intended to support each other. For instance, a Sender may wish to inform Receivers for the purpose of convincing them and/or making them do something, but also to impress them with his/her wit or wisdom.

Not all aims are equally powerful in shaping the message which is eventually ver-

3. Objetivos e intenções

3.1. Objetivos e intenções fundamentais

A esmagadora maioria dos textos traduzidos ou discursos interpretados profissionalmente pode ser vista como a representação dos objetivos ou intenções dos seus Emissores em fornecer informações ou explicações aos seus Receptores pretendidos ou, de um modo mais geral, em exercer algum tipo de influência sobre eles. Às vezes, os Emissores não têm um objetivo de comunicação pessoal 'significativo' e apenas falam ou escrevem porque é seu dever fazê-lo – por exemplo, quando solicitados que declarem a abertura ou encerramento de uma reunião.

Quando os autores de textos literários escrevem para os seus leitores, o efeito que procuram ter sobre eles tem frequentemente componentes estéticos e afetivos. Este artigo trata da Tradução não literária, e o foco incidirá sobre os 'Textos informativos' (científicos, técnicos, jurídicos, administrativos, comerciais, artigos de imprensa etc.), nos quais os objetivos afetivos e estéticos são periféricos. Embora alguns dos conceitos e modelos, bem como estratégias e táticas de tradução, possam ser aplicadas aos dois tipos de Textos, os aspectos literários dos Textos e de suas Traduções não serão abordados aqui.

Informar o Receptor é um objetivo muito comum nas produções verbais e escritas dos Emissores. *Explicar* algo, *convencer* alguém, *persuadir* alguém a fazer algo (votar num determinado candidato ou ação, comprar um produto, assumir funções administrativas) são outros objetivos comuns. Decerto, subjacente a um único Texto, há muitas vezes diversos objetivos que se destinam a apoiar uns aos outros. Por exemplo, um Emissor pode querer informar os Receptores com o objetivo de convencê-los e/ou persuadi-los a fazerem algo e, ainda, impressioná-los com a sua sagacidade ou sabedoria.

Nem todos os objetivos exercem igual influência na composição da mensagem que

balized. Nor are they equally visible to an outside observer, to the Receiver or even to the Sender him/herself. Some may be subconscious, and would be sincerely disavowed if s/he became aware of them. For convenience, our discussion will be restricted to the following types of aims underlying informational Texts:

- *Informing: providing information such as an address, a name, dimensions of an object, properties of an object, the programme of events due to take place etc.*
- *Explaining: clarifying or explaining through information, as is the case of the explanation of symbols and abbreviations in a scientific paper.*
- *Persuading: convincing the reader or listener that an opinion or choice is correct, morally right, appropriate or best for the circumstances, etc. For instance, figures may be given as evidence, or an authoritative personality supporting an opinion may be quoted.*
- *Making the receivers do something – or refrain from doing something. Again, a Sender may attempt to achieve this aim by informing, explaining and/or seeking to persuade, but also by instructing or ordering the Reader to engage in some action or refrain from acting in a particular way. Such Texts can be considered informational insofar as they inform the Receivers of what the Sender wishes them to do – or not to do.*

3.2. Macro-level and micro-level aims

As explained earlier, some or all of these components may be active in the Sender's mind, albeit not necessarily at the same level of awareness and intensity and with possible variations at local levels (a paragraph, a sentence, etc.): an economist may prepare a speech (at macro-level) to convince his/her listeners that a particular economic strategy is the best for his/her country, but in a specific

acaba sendo verbalizada. Tampouco são igualmente visíveis para um observador externo, para o Receptor ou mesmo para o próprio Emissor. Alguns podem ser subconscientes e seriam sinceramente repudiados se o Emissor tomasse consciência deles. Por conveniência, nossa discussão estará restrita aos seguintes tipos de objetivos subjacentes aos Textos informativos:

- *Informar: fornecer informações como um endereço, um nome, dimensões de um objeto, propriedades de um objeto, a programação de eventos a serem realizados etc.*
- *Explicar: esclarecer ou explicar através de informações, como é o caso da explicação de símbolos e abreviaturas num artigo científico.*
- *Persuadir: convencer o leitor ou ouvinte de que uma opinião ou escolha é correta, moralmente certa, apropriada ou melhor para as circunstâncias etc. Por exemplo, pode-se apresentar números como evidência ou citar uma personalidade importante para sustentar uma opinião.*
- *Levar os receptores a fazerem algo – ou se absterem de fazer algo: mais uma vez, o Emissor pode tentar alcançar esse objetivo informando, explicando e/ou procurando persuadir, além de instruir ou ordenar o Leitor para que realize alguma ação ou não aja de determinada forma. Tais Textos podem ser considerados informativos na medida em que informam aos Receptores o que o Emissor deseja que eles façam – ou não façam.*

3.2. Macro e micro-objetivos

Como explicado anteriormente, alguns ou todos esses componentes podem ser ativados na mente do Emissor, embora não necessariamente no mesmo nível de consciência e intensidade e com possíveis variações em níveis locais (um parágrafo, uma frase etc.): um economista pode preparar um discurso (em nível macro) para convencer seus ouvintes de que determinada estratégia econômica é a melhor para seu

sentence (micro-level), s/he may be focusing on providing information. The information is there to serve a persuasion intention, but the local focus is informational. To take the example a bit further, this economist may be running for a high position in a political organization, and the whole Text in favour of a particular strategy may be part of his/her electoral campaign. In that case, the sentence has an informational aim within a speech aiming to persuade with an underlying political aim. When translating or interpreting a Text, Translators proceed sequentially, most often sentence by sentence and paragraph by paragraph. When Translating at micro-level, they analyse the micro-level aim of the local unit, but should also be aware of and orient their decisions by macro-level aims of the Text. The co-existence of various layers of micro- to macro- level aims is relevant when deciding how to deal with specific Text segments. Incidentally, findings of process research into written translation suggest that one of the main differences between novices such as students and experienced translators is the ability of the latter to consider the wider context and communication situation, including aims, to a significantly larger extent than the former, who tend to focus on local problems (e.g., KRINGS, 1986; TIRKKONEN-CONDIT, 1990; LÖRSCHER, 1993; JÄÄSKELÄINEN, 1999).

3.3 The communication actors' aims and professional loyalty

3.3.1. Convergence and divergence of aims

Clients can often be viewed as 'helping' Senders and Receivers communicate through Translation in a common cooperation effort around similar aims. Reality is often more complicated. For instance, Receivers may seek to be informed or understand but do not want to be convinced. Even under such circumstances, in most cases, both the Sender

país, mas, em uma frase específica (nível micro), ele pode focar em fornecer informações. A informação está ali para servir a uma intenção de persuasão, mas o foco local é informativo. Para expandir o exemplo, esse economista pode estar concorrendo a um cargo elevado em uma organização política, e todo o Texto a favor de uma estratégia específica pode fazer parte da sua campanha eleitoral. Nesse caso, a frase tem um objetivo informativo dentro de um discurso que visa persuadir com um objetivo político subjacente. Ao traduzir ou interpretar um Texto, os Tradutores procedem sequencialmente, na maioria das vezes frase por frase e parágrafo por parágrafo. Quando traduzem em nível micro, eles analisam o micro-objetivo da unidade local, mas também devem estar cientes do macro-objetivo do Texto e orientar as suas decisões por ele. A coexistência de várias camadas de objetivos do nível micro ao macro é relevante ao se decidir como lidar com segmentos específicos do Texto. Aliás, os resultados de pesquisas processuais da tradução escrita sugerem que uma das principais diferenças entre os tradutores novatos, como os estudantes, e os experientes é a capacidade destes de considerar o contexto mais amplo e a situação da comunicação, incluindo os objetivos, numa extensão significativamente maior do que aqueles, que tendem a se concentrar nos problemas locais (cf. KRINGS, 1986; TIRKKONEN-CONDIT, 1990; LÖRSCHER, 1993; JÄÄSKELÄINEN, 1999).

3.3 Os objetivos dos atores da comunicação e a lealdade profissional

3.3.1. Convergência e divergência de objetivos

Os clientes podem muitas vezes ser vistos como aqueles que 'auxiliam' a comunicação entre os Emissores e Receptores através da Tradução, num esforço comum de cooperação em torno de objetivos semelhantes. A realidade, no entanto, é muitas vezes mais complexa. Os Receptores podem, por exemplo, querer ser informados ou desejar compreender, mas não que-

and the Receiver wish the information to be passed on. The Client's motivation and interests are generally different. In particular, a translation company's interests are essentially commercial: making money by offering translation and interpreting services.

When such contradictions materialize, they are not without practical consequences: a client such as a translation agency may want speedy translation service in spite of the loss of quality which this may cause (see for instance CASTELLANO, 1983). In interpreting, a listener or chairperson in a negotiation may want the interpreter to summarize or skip some speech segments because they do not want to hear them while the speaker intends them to be heard. In such cases, the Translator is caught between conflicting interests and pressures.

3.3.2. Professional loyalty

The question of professional loyalty is therefore a very real one: to which of the principals is it due? The question is ethical or 'philosophical', but also has practical implications.

One fundamental determinant of a professional activity is the employee's duties towards the employer (or the client, in the case of an independent service provider). This also applies to professional Translators – see GOUADEC, 1989, 2002; ROBINSON, 1997. Incidentally, the Translator's livelihood depends on the Client, not on the Sender or Receiver. This is one of the reasons why conference interpreters, who are often recruited by colleagues (who become 'Clients' in a way even though they are not the ones who pay them), may attach more weight to their reputation in the profession than to feedback from conference delegates.

rem ser convencidos. Mesmo nessas circunstâncias, na maioria dos casos, tanto o Emissor quanto o Receptor desejam que as informações sejam transmitidas. A motivação e os interesses do Cliente são geralmente diferentes. Em particular, os interesses de uma empresa de tradução são essencialmente comerciais: ganhar dinheiro fornecendo serviços de tradução e interpretação.

Quando tais contradições se materializam, elas não estão isentas de consequências práticas: um cliente como uma agência de tradução pode querer um serviço de tradução rápido, apesar da perda de qualidade que isso possa causar (cf. CASTELLANO, 1983). Em interpretação, um ouvinte ou o presidente de uma reunião, durante uma negociação, pode querer que o intérprete resuma ou pule alguns segmentos da fala porque não quer ouvi-los, enquanto o orador pretende que eles sejam ouvidos. Nesses casos, o Tradutor se vê entre interesses e pressões conflitantes.

3.3.2. Lealdade profissional

A questão da *lealdade profissional* é, portanto, real: a qual dos agentes se deve a lealdade? A questão é ética ou 'filosófica', mas também tem implicações práticas.

Um determinante fundamental da atividade profissional é o dever do contratado para com o contratante (ou o cliente, no caso de um prestador de serviços independente). Isso também se aplica aos Tradutores profissionais (cf. GOUADEC, 1989, 2002; ROBINSON, 1997). Aliás, a subsistência do Tradutor depende do Cliente e não do Emissor ou do Receptor. Essa é uma das razões pelas quais os intérpretes de conferência, que são frequentemente recrutados por colegas (que se tornam 'Clientes' de certa forma, mesmo não sendo eles que irão pagá-los), podem atribuir mais peso à sua reputação na profissão do que ao *feedback* dos participantes da conferência.

As a professional, the Translator owes his/her loyalty to the Client first and foremost.

If the Client's brief is strongly objectionable on legal or moral grounds, Translators can refuse it, but such cases seem to be rare. Moreover, in the field, the Client's brief and interests are generally compatible with the Sender's and the Receiver's aims. Problems do occur, but they involve mostly prioritization of resources and optimization rather than opposing interests. If the Client is a translation company, translations which satisfy Senders and receivers are also satisfactory for him/her because they are liable to help generate good business. On the other hand, in order to gain a larger market share, translation companies may wish to offer faster and cheaper translation services than their competitors, which is detrimental to the aims or interests of Senders or Receivers.

The Client's brief can be considered an environmental constraint: the Translator needs to meet the requirements of the Senders and/or Receivers subject to certain constraints of time, remuneration and perhaps access (translation companies often refuse Translators direct access to their client for fear of being bypassed in future assignments).

Once this environmental constraint is taken on board, whose aims and interest should the Translator serve? The Sender's or the Receiver's? The prevailing position is probably that in most circumstances, the Translator functions as an alter ego of the author or speaker. In written translation, this position is morally 'natural' because setting aside literary texts, readers tend to perceive the text they are reading as the author's, not the translator's. The translator thus represents the author and intuitively, it is wrong to betray him/her by serving another party's in-

Como profissional, o Tradutor deve a sua lealdade ao Cliente antes e acima de tudo.

Se o *brief* (instruções prévias da tarefa de tradução) do Cliente for fortemente censurável por razões legais ou morais, os Tradutores podem recusá-lo, mas tais casos parecem ser raros. Além disso, em situações reais, o *brief* e os interesses do Cliente são geralmente compatíveis com os do Emissor e do Receptor. Problemas ocorrem, mas eles dizem respeito principalmente à priorização de recursos e otimização em vez de interesses opostos. Se o Cliente é uma empresa de tradução, as traduções que satisfazem os Emissores e Receptores também são satisfatórias para ele, pois podem ajudar a gerar bons negócios. Em contrapartida, para galgar uma maior fatia de mercado, as empresas de tradução podem querer oferecer serviços de tradução mais rápidos e baratos do que os de seus concorrentes, o que é prejudicial para os objetivos ou interesses dos Emissores ou Receptores.

O *brief* do Cliente pode ser considerado uma restrição situacional: o Tradutor precisa satisfazer as necessidades dos Emissores e/ou Receptores sujeitas a certas restrições de tempo, remuneração e talvez acesso (as empresas de tradução muitas vezes privam os Tradutores do acesso direto ao seu cliente por receio de que estes sejam contatados diretamente para futuros trabalhos).

Uma vez assumida essa restrição situacional, a quais objetivos e interesses o Tradutor deve servir? Os do Emissor ou os do Receptor? A postura predominante é provavelmente a de que, na maioria das circunstâncias, o Tradutor age como um *alter ego* do autor ou orador. Na tradução escrita, essa postura é moralmente 'natural' porque, excetuando-se os textos literários, os leitores tendem a perceber o texto que estão lendo como sendo o texto do autor, e não do tradutor. O tradutor, portanto, *representa* o autor e, intuitivamente, é errado traí-lo servindo ao interesse de outra parte sem qualquer

terest without indicating so explicitly. In simultaneous conference interpreting, the same position is standard. The situation can be different in court interpreting, where the principals' interests can be strongly divergent and even confrontational and interpreters may need to observe specific rules which impose strong adherence to the form of statements they interpret.

The Translator's position as representing the Sender, and therefore his/her aims and interests, does not mean that the Receivers' interests are not heeded, at least as long as they are compatible with the Client's and with the Sender's. This is most often the case in informational Texts aimed at informing or explaining.

In interpreter training programmes for spoken languages, the Translator's position is often defined as 'neutral' with a role sometimes referred to as a transparent 'conduit role'. In signed-language interpreting circles, it does not seem to prevail at all – as can be seen clearly in several papers in Janzen (2005) and as discussed extensively in Metzger (2002). More generally, in public service interpreting, expectations from interpreters sometimes deviate markedly from 'transparent' neutrality.

As shown in chapter 3 of Gile (2009), even technically, the need to make choices when Translating is incompatible with transparent neutrality as implicitly taught in school translation, and Sender loyalty has concrete implications. In interactive meetings with interpreting, the main communication actors alternate as Senders and Receivers in the course of the exchange; since the Sender loyalty principle applies equally to each in turn, the Translator's position is perhaps best summarized as rotating side-taking. This means that if decisions must be made in the course of Translation, the Translator is 'biased' in favour of the author's or speaker's interests as long as this is compatible with the Client's brief and interests – and with applicable norms of professional ethics and

indicação explícita disso. Na interpretação simultânea de conferências, a mesma postura é padrão. A situação pode ser diferente em interpretação de tribunal, quando os interesses dos agentes podem ser fortemente divergentes e até mesmo conflitantes e os intérpretes talvez tenham de observar regras específicas que impõem uma fidelidade maior à forma dos enunciados que interpretam.

A posição do Tradutor como representante do Emissor e, portanto, dos seus objetivos e interesses não significa que os interesses dos Receptores não sejam levados em consideração, pelo menos desde que sejam compatíveis com os interesses do Cliente e do Emissor. Esse é com mais frequência o caso de textos informativos destinados a informar ou explicar.

Nos programas de formação de intérpretes para as línguas orais, a posição do Tradutor é muitas vezes definida como 'neutra', com um papel por vezes referido como 'mediador' transparente. Na interpretação de língua de sinais, isso não parece prevalecer, como se pode ver claramente em vários artigos de Janzen (2005) e nas amplas discussões feitas por Metzger (2002). De uma forma mais geral, na interpretação comunitária, as expectativas dos intérpretes por vezes se desviam acentuadamente da neutralidade 'transparente'.

Como mostrado no capítulo 3 de Gile (2009), mesmo tecnicamente, a necessidade de fazer escolhas na Tradução é incompatível com a neutralidade transparente como implicitamente ensinada em sala de aula, e a lealdade ao Emissor tem implicações concretas. Em reuniões interativas que utilizam a interpretação, os atores da comunicação se alternam nos papéis de Emissores e Receptores no decurso da interação; uma vez que o princípio da lealdade ao Emissor se aplica igualmente a cada turno da interação, a posição do Tradutor é talvez melhor resumida como de *alternância de lado*. Isso significa que, se as decisões tiverem de ser tomadas no decurso da tradução, o Tradutor 'condiciona-se' a favor dos interesses do autor ou do orador, desde que tais interesses sejam compatíveis com o *brief* e com os interesses do Cliente

practice.

In written translation, Sender loyalty as a principle generally poses few practical problems; in interpreting, interference can come in during interpreting (especially, hostile reactions and interruptions from listeners). In public service interpreting, this becomes a key issue, as some clients and parties to the interaction having the same ethnic or religious background as the interpreters fail to understand the rotating side-taking principle and expect single-sided loyalty from them. In some cases, rotating side-taking may also be psychologically difficult to achieve: interpreters do belong to social groups and have their own moral, political, and religious convictions as well as personal interests against which it may be difficult for them to speak. Note that in signed language interpreting, deaf Receivers, not the hearing parties, are often perceived as the main beneficiary of the interpreter's work, and many interpreters show and express strong alignment with the Deaf community as a whole (MOLE, 2018; HALLEY, 2019 inter alia), in clear contradiction with the traditional principle of impartiality. In such a case (excluding the case of signed language interpreting), it may be better for each side to have its own interpreter, even though this can be expensive and technically unnecessary. Conference interpreters tend to have no similar problems stemming from their personal moral or political positions; they generally implement the rotating side-taking principle without feeling uneasy about the conflicting economic or political interests of the parties for whom they are interpreting. Exceptions include war-crime trials, a sensitive assignment which some interpreters have refused.

In the present (didactically oriented), analysis, the important point is that differing principles of loyalty can affect quality criteria with respect to both content and packaging.

– e com as normas aplicáveis de ética e prática profissional.

Na tradução escrita, a lealdade ao Emissor como princípio geralmente apresenta poucos problemas práticos; na interpretação, a interferência pode ocorrer durante a interpretação (especialmente, com reações hostis e interrupções por parte dos ouvintes). Na interpretação comunitária, isso se torna uma questão complexa, uma vez que alguns clientes e partes que têm a mesma origem étnica ou religiosa que os intérpretes não compreendem o princípio da *alternância de lado* e esperam deles uma lealdade unilateral. Em alguns casos, também pode ser psicologicamente difícil conseguir adotar a posição de alternância de lado: os intérpretes pertencem a grupos sociais e têm as suas próprias convicções morais, políticas e religiosas, bem como interesses pessoais contra os quais podem ter dificuldade em falar. Note-se que, na interpretação de língua de sinais, os Receptores surdos, e não as partes ouvintes, são frequentemente vistos como os principais beneficiários do trabalho do intérprete, e muitos intérpretes mostram e expressam um forte laço com a comunidade surda (e.g., MOLE, 2018; HALLEY, 2019), em clara contradição com o princípio tradicional da imparcialidade. Nesses casos (excluindo aquele da interpretação de língua de sinais), pode ser melhor para ambos os lados ter seu próprio intérprete, mesmo que isso possa custar caro e ser tecnicamente desnecessário. Os intérpretes de conferência tendem a não ter problemas semelhantes decorrentes das suas posições pessoais morais ou políticas; geralmente implementam o princípio da posição de alternância de lado sem se sentirem incomodados com os interesses econômicos ou políticos contraditórios das partes para quem interpretaram. Dentre as exceções estão os julgamentos por crimes de guerra, uma missão sensível que alguns intérpretes recusam.

Neste texto (de orientação didática), o ponto importante é que os diferentes princípios de lealdade podem afetar os critérios de qualidade no que diz respeito tanto ao conteúdo como à forma.

4. Content and packing

In most verbal communication acts, in order to achieve an aim, the Sender issues a verbal signal, written, spoken or signed, which can be viewed as consisting of informational content and its packaging. In spoken and signed speeches, the 'packaging' is made up of language assemblies and of features of the voice and delivery (sometimes, especially in poetry, specific combinations of word sounds and rhythm are part of the 'packaging'), plus non-verbal signals and information, including body language, diagrams on paper or on screen etc. In written texts, the packaging mainly consists of language assemblies, but also of fonts, page layout, graphics, etc. In other words, the term 'packaging' refers to the linguistic and perilinguistic choices made by the Sender and to the physical medium through which they are instantiated.

Distinguishing the content from the 'packaging' can be tricky. For instance, by using deliberately technical terms to express ideas for which there are also simpler words, that is, by modulating form without informational changes, Senders can send the message to Receivers that they are experts; by using familiar style or slang in a type of discourse where more formal language is generally used, Senders may aim at presenting an image of themselves as 'cool' people; by copying or imitating someone's linguistic or gestural mannerisms, they may wish to express a message about their attitude towards him/her (respect or affection in some cases, the opposite in other cases). Much information is also transmitted unintentionally by Senders in the 'packaging': mistakes may show a Sender's low level of education, an accent can indicate the country or part of a country s/he comes from, certain features of delivery can betray a speaker's nervousness, and much information is carried by a writer's handwriting (see the discussion of 'Personal Information' in chapter 3 of Gile, 2009).

4. Conteúdo e forma

Na maioria dos atos de comunicação verbal, para atingir um objetivo, o Emissor emite um sinal verbal, escrito, falado ou sinalizado, que pode ser entendido como composto por conteúdos informativos e sua *forma*. Nos discursos falados e sinalizados, essa 'forma' consiste de combinações linguísticas e características da voz e da produção (por vezes, especialmente na poesia, fazem parte da 'forma' composições específicas de sons e ritmos das palavras), além de componentes e informações não verbais, como linguagem corporal, diagramas em papel ou em tela. Nos textos escritos, essa forma consiste principalmente de combinações linguísticas, mas também de fontes de letra, paginação, gráficos etc. Em outras palavras, o termo 'forma' refere-se às escolhas linguísticas e perilinguísticas feitas pelo Emissor e ao meio físico através do qual são instanciadas.

Distinguir o conteúdo da 'forma' pode ser complexo. Por exemplo, ao usarem termos deliberadamente técnicos para expressar ideias para as quais também existem palavras mais simples, ou seja, ao modularem a forma sem mudanças informacionais, os Emissores podem enviar aos Receptores a mensagem de que são especialistas; ao utilizarem um estilo ou gíria comum em um tipo de discurso em que geralmente prevalece uma linguagem mais formal, os Emissores podem querer transmitir uma imagem de si próprios como pessoas 'legais'; ao copiarem ou imitarem os maneirismos linguísticos ou gestuais de alguém, podem desejar expressar uma mensagem sobre a sua atitude para com essa pessoa (respeito ou afeto em alguns casos; o contrário em outros casos). Muita informação também é transmitida involuntariamente pelos Emissores por meio dessa 'forma': erros podem mostrar o baixo nível de escolaridade do Emissor; um sotaque pode indicar o país ou parte do país de onde ele vem; certas características da produção podem denunciar o nervosismo de um falante; e muita informação é transmitida pela caligrafia de um escritor (veja a discussão sobre 'Informação Pessoal' no capítulo 3 de GILE, 2009).

In the present context of basic concepts and models for training as opposed to a scientific exploration of communication acts, for the sake of convenience and efficiency, the discussion will focus on the Message as defined in the following restrictive way, which I believe is adequate for informational Texts but insufficient for literary Texts:

The Message in a Text or in a Text segment is the information the Sender wishes to convey to the Receiver through it.

This includes factual information, information about the Sender's opinion about something, or about the Sender's wish to have the Receiver do something or refrain from doing something.

One important point for the discussion of quality is that Senders select and adapt both the content and the 'packaging' of their texts or utterances to their intended Receivers. They do so to a varying extent, depending inter alia on how strongly they wish their Message to be received and accepted and on their skills as communicators. Such adaptation can include varying degrees of explanation and explicitation, selecting certain registers of language, certain delivery features in speeches etc., and is determined by what they know and what they imagine about the knowledge, language skills, intelligence, attitudes and values of the intended Receivers. As will be shown later in this chapter, this often has considerable implications on Translation.

5. Quality

5.1 The Criteria

Considering that in everyday life, Senders generate Text with an aim – or several – in mind, it is reasonable to assume that from their point of view, for each Text segment, communication is successful if their aim(s)

Neste texto, que abrange modelos e conceitos *básicos* de *formação* em oposição a uma investigação científica dos atos de comunicação, a discussão, por uma questão de conveniência e eficiência, centrar-se-á na *Mensagem* tal como definida da seguinte forma restritiva, que considero adequada para Textos informativos, mas insuficiente para Textos literários:

A Mensagem em um Texto ou em um segmento de Texto é a informação que o Emissor deseja transmitir ao Receptor.

Isso inclui informação factual, informação sobre a opinião do Emissor acerca de algo ou informação sobre o desejo do Emissor de que o Receptor faça algo ou se abstenha de fazer algo.

Um ponto importante para a discussão sobre qualidade é que os Emissores selecionam e adaptam o conteúdo e a 'forma' de seus textos ou expressões aos Receptores pretendidos. Fazem-no em diferentes graus, dependendo, dentre outros fatores, da intensidade com que desejam que a sua Mensagem seja recebida e aceita e de suas habilidades como comunicadores. Essa adaptação pode incluir vários graus de explicação e explicitação, a seleção de certos registros de linguagem, certas características de produção dos discursos etc., e é determinada pelo que sabem e pelo que imaginam acerca dos conhecimentos, competências linguísticas, inteligência, atitudes e valores dos Receptores pretendidos. Como será mostrado mais adiante neste texto, isso muitas vezes tem implicações consideráveis para a Tradução.

5. Qualidade

5.1 Os critérios

Considerando que, na vida cotidiana, os Emissores constroem um Texto com determinado – ou vários – objetivos em mente, é razoável supor que, de seus pontos de vista, para cada segmento de Texto, a comunicação seja

is/are achieved or at least reasonably well served by the relevant target Text segment. From the Receivers' point of view, communication is successful if they understand the Sender's message, regardless of the fulfilment of the Sender's aims: in translation and interpreting, that is, even if they challenge the Sender's information and/or explanation and even if they are not convinced by the message.

Generally, as explained earlier, Translators regard themselves as serving primarily the Sender or the Client – with the exception of signed language interpreting, where interpreters may view themselves as serving primarily their deaf 'principals' or the Deaf community at large. They can therefore consider their task to have been successfully performed if they provide satisfactory communication service according to the criteria of the Sender or the Client (or the deaf Senders or Receivers) respectively.

Note that the correlation between satisfactory quality as perceived by a given communication actor and the level of fidelity, linguistic acceptability, clarity, or terminological accuracy of the Translator's output can be weak: setting aside issues of assessment competence which will be taken up later, interpreters sometimes serve mainly the purpose of adding prestige to conferences where their linguistic mediation is not really necessary; at other times, they have a useful albeit painful role as scapegoats in diplomatic negotiations, allowing participants to withdraw or change positions without admitting it, by claiming they have been mistranslated; they can also serve tactical purposes by giving the parties in negotiations more time to think before reacting. Translators have also been known to fulfil legal or administrative translation requirements rather than actually transfer information, for instance in bilingual countries where readers understand both

bem-sucedida se o(s) seu(s) objetivo(s) for(em) alcançado(s) ou, pelo menos, razoavelmente bem atendido(s) pelo segmento-alvo em questão. Do ponto de vista dos Receptores, a comunicação é bem-sucedida se compreenderem a mensagem do Emissor, independentemente de todos os objetivos deste terem sido atingidos ou não – na tradução e interpretação, isso quer dizer: mesmo que contestem a informação e/ou explicação do Emissor e mesmo que não se deem por convencidos pela mensagem.

Geralmente, como ora explicado, os Tradutores consideram-se como aqueles que atendem principalmente o Emissor ou o Cliente – com exceção da interpretação de língua de sinais, em que os intérpretes podem considerar-se como aqueles que atendem principalmente os 'agentes' surdos ou a comunidade Surda em geral. Eles podem, portanto, considerar que sua tarefa foi realizada com sucesso se prestarem um serviço de comunicação satisfatório de acordo com os critérios do Emissor ou do Cliente (ou dos Emissores ou Receptores surdos), respectivamente.

Observe-se que a correlação entre a qualidade satisfatória percebida por determinado ator da comunicação e o nível de fidelidade, aceitabilidade linguística, clareza ou precisão terminológica da produção do Tradutor pode ser fraca: deixando de lado questões de avaliação que serão abordadas adiante, os intérpretes, por vezes, atendem principalmente o propósito de dar prestígio às conferências em que a sua mediação linguística não é de todo necessária; outras vezes, têm um papel útil, embora penoso, como bodes expiatórios nas negociações diplomáticas, permitindo que os participantes retratem ou mudem de opinião sem o admitir, alegando que houve erro de tradução; também podem atender objetivos táticos, dando às partes nas negociações mais tempo para pensarem antes de reagirem. Também se sabe que os Tradutores cumprem requisitos legais ou administrativos de tradução em vez de transferirem informação, por exemplo, em países bilíngues onde os leitores compreendem

languages. In such cases, Translation 'quality' as expected and as perceived may have little to do with getting the message across in a genuine act of communication.

Such situations exist, but they cannot serve as a basis for general Translation strategies and tactics, especially in a training environment. For students, the goal should be presented as serving communication interests efficiently and in compliance with applicable norms.

Another point is that the Translator can be required to help achieve the Sender's aims but cannot be expected to guarantee their fulfilment: the Sender's statement may be psychologically, socially, culturally and/or informationally inadequate or less than optimal. Receivers may also lack the necessary background knowledge, intellectual aptitudes or motivation to understand the message and its implications, or, as mentioned earlier, they may not wish to act or react upon it as the Sender would like them to.

Success or failure of Translated communication can therefore not be taken as the sole criterion or even as the main criterion for Translation quality, though decisions made by the Translator have to be compatible with the aims of the communication actor the Translation is serving primarily, generally the Sender.

5.2 Discourse and quality components

In communication settings, the content and 'packaging' of Texts interact and produce effects. While 'accurate' rendition of informational Messages is essential, it is also important to make students aware of the weight of the packaging.

Good voice and pleasant delivery, pleasant style and good layout of a printed page can occasionally do more towards convincing a listener or reader than the quality of the idea that is formulated or the information that is delivered. Conversely, good content is

ambas as línguas. Nesses casos, a 'qualidade' da Tradução, tal como esperada e percebida, pode ter pouco a ver com transmitir a mensagem em um ato genuíno de comunicação.

Tais situações existem, mas não podem servir de base para estratégias e táticas gerais de Tradução, especialmente em um contexto de ensino e aprendizagem. Para os alunos, o objetivo deveria lhes ser apresentado como o de atender os interesses da comunicação de forma eficiente e em conformidade com as normas aplicáveis.

Outro ponto é que o Tradutor pode ser solicitado a ajudar a atingir os objetivos do Emissor, mas não se pode esperar que *garanta* seu alcance: as afirmações do Emissor podem ser psicológica, social, cultural e/ou informacionalmente inadequadas ou aquém do ideal. Os Receptores podem também não ter o conhecimento de base necessário, aptidões intelectuais ou motivação para compreender a mensagem e as suas implicações, ou, como mencionado antes, podem não querer agir ou reagir como o Emissor gostaria que fizessem.

O sucesso ou fracasso da comunicação traduzida não pode, portanto, ser tomado como critério único ou mesmo como critério principal para a qualidade da Tradução, embora as decisões tomadas pelo Tradutor tenham de ser compatíveis com os objetivos do ator da comunicação a que a Tradução atende, geralmente o Emissor.

5.2 Discurso e componentes da qualidade

Em ambientes de comunicação, o conteúdo e a 'forma' dos Textos interagem e produzem efeitos. Embora seja essencial a interpretação 'precisa' de Mensagens informativas, também é importante conscientizar os alunos sobre o peso da forma.

Uma voz boa, uma produção e estilo agradáveis, bem como o leiaute adequado de uma página impressa podem ocasionalmente vencer mais um ouvinte ou leitor do que a qualidade da ideia que é formulada ou da informação que é transmitida. De modo oposto, um

weakened by poor style in writing, unusual or inaccurate terminology, a poor voice or poor delivery of a speech. This applies to any Sender, including the translator or interpreter. Translation readers sometimes complain about inaccurate use of terminology which makes comprehension of translated texts difficult in spite of a faithful rendering of the content. It can also impede communication by lowering the credibility of the Translator, who is thus identified in the eyes of the Receiver as an outsider to the field. Similarly, conference delegates sometimes complain about the monotonous delivery of interpreting which makes listening tiresome and hinders communication.

The 'packaging' can have much weight in the assessment of interpreting quality. In the field, one often hears delegates assess an interpreter's performance as "very good" in spite of the fact that the interpreter sitting adjacent in the booth could detect numerous and sometimes major errors of content. It appears that the interpreter's voice and self-assured delivery have a confidence-inspiring effect, especially when interpreting for radio and TV. Conversely, beginning interpreters with a somewhat hesitant voice are often mistrusted by delegates notwithstanding the faithful, clear and terminologically correct content of their speech.

Interesting research work on quality perception of conference interpreting performance has been done (inter alia) in Spain under the leadership of Ángela Collados Aís of the University of Granada. The studies involved manipulating single parameters such as accent, voice, intonation, style, grammar etc. in the interpreter's performance and having the manipulated recordings assessed by listeners. Findings suggest strongly that in simultaneous interpreting, weaknesses in one parameter of form can have extensive negative effects on the users' perception of the quality of other packaging parameters,

bom conteúdo se enfraquece diante de um estilo ruim de escrita, da terminologia incomum ou imprecisa, de uma voz fraca ou de um discurso mal transmitido. Isso se aplica a qualquer Emissor, incluindo o tradutor ou intérprete. Por vezes, os leitores de tradução queixam-se do uso impreciso da terminologia, que dificulta a compreensão dos textos traduzidos apesar da fidelidade ao conteúdo. Também pode impedir a comunicação, diminuindo a credibilidade do Tradutor, que é identificado aos olhos do Receptor como alguém que não é da área. Do mesmo modo, os participantes de uma conferência queixam-se por vezes da monotonia da interpretação, que torna a escuta cansativa e dificulta a comunicação.

A 'forma' da mensagem pode ter muito peso na avaliação da qualidade da interpretação. Em situações reais, é frequente que os participantes de um evento avaliem o desempenho de um intérprete como "muito bom", apesar do fato de outro intérprete que o acompanha na cabine poder detectar numerosos e, por vezes, grandes erros de conteúdo. Parece que a voz do intérprete e a performance autoconfiante inspiram confiança, especialmente ao se interpretar para o rádio e a televisão. Em contrapartida, intérpretes iniciantes com uma voz um pouco hesitante são muitas vezes tratados com desconfiança pelos participantes, não obstante o conteúdo fiel, claro e terminologicamente correto de sua fala.

Na Espanha, sob a liderança de Ángela Collados Aís, da Universidade de Granada, foram realizados trabalhos de investigação interessantes sobre a percepção da qualidade do desempenho em interpretação de conferência (estudos semelhantes também são desenvolvidos em outros países). Os estudos envolveram a manipulação de parâmetros específicos, como sotaque, voz, entonação, estilo e gramática na produção dos intérpretes, cujas gravações foram avaliadas pelos participantes. Os resultados sugerem fortemente que, na interpretação simultânea, os pontos fracos de um único parâmetro podem ter efeitos negativos extensivos

as well as on their overall assessment of the quality of the interpreter's output (see GARCÍA BECERRA et al., 2013).

5.3 The perception of quality: positions

The perception of quality in Translation depends to no small extent on the viewpoint of each participant in communication: a passionate speech interpreted convincingly can be highly appreciated by the Sender but resented by Receivers, and fast completion of a rather coarse (written) translation may satisfy a translation company which pays for the work as long as their client does not complain, while readers of the target-language text may find the translation mediocre or poor. Such phenomena are observed frequently in the field. In interpreting, where quality is often assessed by Clients and participants, general behaviour and outward appearance are important quality components, especially in high-level diplomatic and political meetings and conferences. Price considerations also come into play: a low-priced Translation service and a higher-priced Translation service may be judged differently because of the different cost-to-performance ratio.

Basically, however, there is a consensus on some quality criteria which are more or less independent of the context: ideational clarity, linguistic acceptability and terminological accuracy as well as fidelity on one side, and appropriate professional behaviour on the other all contribute to high-quality Translation, although the relative weights given to them by individual raters can vary.

When applying universal quality criteria such as ideational clarity, linguistic acceptability and terminological accuracy, competent assessors of non-literary Translations

na percepção dos participantes sobre a qualidade da forma que compõe a mensagem, bem como na avaliação global da qualidade da produção do intérprete (cf. GARCÍA BECERRA et al., 2013).

5.3 A percepção da qualidade: posições

A percepção da qualidade da Tradução depende em grande medida do ponto de vista de cada participante na comunicação: um discurso apaixonado interpretado de forma convincente pode ser muito bem apreciado pelo Emissor, mas rechaçado pelos Receptores, e a rápida conclusão de uma tradução (escrita) bastante grosseira pode satisfazer uma empresa de tradução que paga pelo trabalho desde que o seu cliente não se queixe, ao passo que os leitores do texto na língua-alvo podem achar a tradução medíocre ou fraca. Esses fenômenos são frequentemente observados em situações reais. Na interpretação, cuja qualidade é frequentemente avaliada pelos Clientes e pelos participantes, o comportamento geral e a aparência exterior são componentes de qualidade importantes, especialmente em reuniões e conferências diplomáticas e políticas de alto nível. Questões relacionadas ao preço também entram em cena: um serviço de Tradução de baixo preço e um serviço de Tradução de preço mais elevado podem ser julgados de forma diferente devido à diferente relação custo-benefício.

Basicamente, porém, existe consenso quanto a alguns critérios de qualidade que são mais ou menos independentes do contexto: clareza ideacional, aceitabilidade linguística e precisão terminológica, bem como fidelidade, por um lado, e comportamento profissional adequado, por outro, contribuem para uma Tradução de elevada qualidade, embora os pesos relativos que lhes sejam atribuídos pelos avaliadores possam variar.

Ao aplicar critérios universais de qualidade, como a clareza ideacional, a aceitabilidade linguística e a precisão terminológica, os avaliadores competentes de Traduções não literárias de-

should theoretically arrive at similar assessments of Translation quality. In the field, some actors in the communication situation may be dissatisfied with the results of Translation because they are not compatible with their interests or not positive enough from their viewpoint, but they will probably acknowledge that a Translation is good even if it does not serve their aims. For instance, in a TV interview with interpreting, the journalist may express dissatisfaction with the end result because the interviewee's answers were too long or not to the point, but nevertheless acknowledge that nothing was wrong with the interpreter's output as such.

Translation assessments do tend to fluctuate greatly, especially in interpreting. This can be due inter alia to variability in individual sensitivity to deviations from 'acceptable' spoken language and in individual norms of language acceptability. Differences in fidelity norms (as to what information should be kept in a Translation and what can be changed) also contribute. In an experimental study, Gile (1999) found differences in the assessment of fidelity between professional conference interpreters, translation and interpreting students, translation teachers, academics not engaged in translation or interpreting and between assessment modalities (assessment of transcripts of speeches versus listening to the interpreters).

Such variability can also be explained by the actors' positions in the communication configuration, and by associated limitations:

The Sender

When Senders understand the target language well enough, they are in a position to assess the fidelity of written translations of their texts. In consecutive interpreting, speakers can listen to the target-language speech and at first sight, it would appear that they have all it requires to assess the inter-

vem teoricamente chegar a avaliações semelhantes da qualidade da Tradução. Alguns atores da comunicação podem ficar insatisfeitos com os resultados da Tradução porque não são compatíveis com os seus interesses ou não são suficientemente positivos do seu ponto de vista, mas provavelmente reconhecerão que uma Tradução é boa mesmo que não atender aos seus objetivos. Por exemplo, em uma entrevista de televisão que utiliza a interpretação, o jornalista pode expressar insatisfação com o resultado final porque as respostas do entrevistado foram muito longas ou pouco precisas, mas mesmo assim reconhece que nada estava errado com a produção do intérprete.

As avaliações tendem a flutuar muito, especialmente na interpretação. Isso se deve, dentre outros fatores, ao grau de variabilidade da sensibilidade de cada um quanto aos desvios de uma língua falada 'aceitável' e às normas específicas de aceitabilidade da língua. As diferenças nas normas de fidelidade (quanto à informação que deve ser mantida numa Tradução e o que pode ser alterado) também contribuem para tal flutuação. Num estudo experimental, Gile (1999) encontrou diferenças na avaliação da fidelidade entre intérpretes de conferência profissionais, estudantes de tradução e interpretação, professores de tradução, acadêmicos não envolvidos com tradução ou interpretação e entre modalidades de avaliação (avaliação de transcrições de discursos x discursos dos intérpretes).

Essa variabilidade também pode ser explicada pelas posições exercidas pelos atores na configuração da comunicação e pelas limitações a elas associadas:

O Emissor

Quando compreendem suficientemente bem a língua-alvo, os emissores estão em condições de avaliar a fidelidade das traduções escritas dos seus textos. Na interpretação consecutiva, os oradores podem ouvir o discurso no idioma de destino e, à primeira vista, pode parecer que têm tudo o que é necessário para avaliar a pro-

preter's output. It turns out that their assessments are not necessarily reliable, perhaps due to attention fluctuations. In a classroom experiment reported in Gile (1995), one of the students made a short speech (1 minute and 54 seconds) which was interpreted by another student; the speaker failed to notice two errors the interpreter made but reported three 'false' omissions in the interpreter's rendering (omissions which the interpreter had not made). In simultaneous interpreting, Senders cannot hear the target-language speech, and can therefore only check it to a limited extent through the reaction of the Receivers (the delegates) – if any.

The Receiver of the target-language Text
In translation, receivers generally see the target-language text only. They can judge the clarity, linguistic acceptability, terminological accuracy and logical consistency of the translation, but have no way of checking directly its fidelity, though they may be able to identify inaccuracies if the translator's output contains inconsistencies or gross errors which they believe are not likely to have originated in the Sender's text.

In simultaneous interpreting, the situation is similar insofar as delegates can listen only to either the original or the interpreter's speech. Spot-checking of words or groups of words can be done by listening to isolated sentences or to sentence endings in the source speech and then checking on the interpreter's rendering of them, but it is extremely difficult to listen to the whole target-language speech and to the whole source-language speech while it is being interpreted. Moreover, while the reader of a written translation can often get hold of the source-language text for verification purposes, doing the same thing for an interpreted statement is difficult unless both the original and the target-language speech have been recorded and/or transcripts are available, which is not standard practice – with some exceptions

dução do intérprete. Acontece que as suas avaliações não são necessariamente confiáveis, possivelmente devido a flutuações em sua atenção. Numa experiência de sala de aula relatada em Gile (1995), um dos alunos fez um pequeno discurso (1 minuto e 54 segundos) que foi interpretado por outro aluno; o orador não notou dois erros que o intérprete cometeu, mas relatou três 'falsas' omissões na produção do intérprete (omissões que o intérprete não tinha feito). Na interpretação simultânea, os Emissores não podem ouvir o discurso na língua-alvo e, portanto, só podem, quando muito, verificá-lo de forma limitada através da reação dos Receptores (os *participantes* do evento).

O Receptor do texto na língua-alvo

Na tradução, os Receptores geralmente veem apenas o texto na língua-alvo. Eles podem julgar a clareza, aceitabilidade linguística, precisão terminológica e consistência lógica da tradução, mas não têm como verificar diretamente a sua fidelidade, embora possam ser capazes de identificar imprecisões se a produção do tradutor contiver inconsistências ou erros facilmente perceptíveis que eles acreditam não pertencerem ao texto do Emissor.

Na interpretação simultânea, a situação é semelhante na medida em que os participantes só podem ouvir o discurso original ou o discurso do intérprete. A verificação pontual de palavras ou grupos de palavras pode ser feita ouvindo frases isoladas ou finais de frases no discurso de origem e depois verificando a sua interpretação pelo intérprete, mas é extremamente difícil ouvir todo o discurso na língua-alvo e todo o discurso na língua-fonte enquanto está sendo interpretado. Além disso, embora o leitor de uma tradução escrita possa frequentemente obter o texto-fonte para fins de verificação, é difícil fazer o mesmo com um discurso interpretado, a menos que tanto o discurso-fonte quanto o discurso-alvo tenham sido gravados e/ou suas transcrições estejam disponíveis, o que não é prática comum – com algumas exceções, como discursos oficiais transmitidos pela televisão ou

such as important speeches broadcast on television or made available to the media, or multilingual events which are posted on the World Wide Web. Even if such recordings are available, the comparison process is lengthy and tedious. A delegate listening to simultaneous interpreting can therefore assess the packaging, but is not in a good position to assess content fidelity. Besides, usually delegates listen to speakers because they are interested in what they have to say, not for the purpose of assessing the interpreter's rendering of the speeches, and it does not make much sense for them to devote much attention to spot-checking the interpreter's target speech instead of concentrating on the content of the speech.

In consecutive interpreting, the situation is somewhat different: if the delegates' understanding of both languages is good enough, they are in a relatively good position to assess the quality of interpreting regarding the accuracy of individual segments, though they may not be able to note all the omissions because of the large amount of information involved and the fact that they do not take notes as the interpreter does. In the classroom experiment mentioned above (GILE, 1995), no error made by the interpreter was noticed by all students, only 2 errors out of 10 were noticed by close to half the students, half of the errors were noticed by less than a fifth of the 10 students, and some 'false' errors and omissions were reported. If student interpreters, who know both languages very well and are trained to listen carefully, are unreliable, it seems safe to assume that so are delegates.

The Client

When the Client is neither the Sender nor the Receiver, chances are that s/he does not read the translation or listen to the interpreter's output. S/he therefore relies mostly on feedback from the Receivers or from other Trans-

disponibilizados para a mídia, ou eventos multilíngues publicados na *web*. Mesmo que tais gravações estejam disponíveis, o processo de comparação é longo e tedioso. Um participante que ouve uma interpretação simultânea pode, portanto, avaliar a forma da mensagem, mas não está em boa posição para avaliar a fidelidade ao conteúdo. Além disso, geralmente os participantes ouvem os oradores porque estão interessados no que têm a dizer, e não com a finalidade de avaliar a interpretação dos discursos pelo intérprete; aliás, não faz muito sentido que dediquem muita atenção à verificação do discurso-alvo do intérprete em vez de se concentrarem no conteúdo do discurso.

Na interpretação consecutiva, a situação é um pouco diferente: se a compreensão dos participantes de ambas as línguas é suficientemente boa, eles estão relativamente em boas condições para avaliar a qualidade da interpretação em relação à precisão de segmentos específicos, embora possam não ser capazes de notar todas as omissões em virtude da grande quantidade de informações envolvida e do fato de que não tomam notas como o intérprete faz. No experimento em sala de aula anteriormente mencionado (GILE, 1995), nenhum erro cometido pelo intérprete foi percebido por todos os alunos – apenas dois dos dez erros foram percebidos por cerca de metade dos alunos, metade dos erros foi percebida por menos de um quinto dos dez alunos, e alguns 'falsos' erros e omissões foram relatados. Se os intérpretes estudantes, que sabem ambas as línguas muito bem e são treinados para ouvir atentamente, não são confiáveis, parece seguro presumir que tampouco o são os participantes de um evento.

O Cliente

Quando o Cliente não é o Emissor e tampouco o Receptor, é bem provável que ele não leia a tradução nem ouça o intérprete. Portanto, ele depende principalmente do *feedback* dos Receptores ou de outros Tradutores. Pela experi-

lators. Experience shows that with some exceptions such as demanding TV viewers, reactions from Receivers are a rather blunt instrument to judge quality.

The Translator

The Translator is a Receiver and a Sender, has a good understanding of the source language and a good command of the target language, but generally knows less about the subject, the motivations, the aims and the respective interests of the principals and is less familiar with the appropriate terminology and phraseology than the Sender and the Receiver. Another constraint applies specifically to interpreters: because they are engrossed in complex cognitive operations under severe time pressure (see chapter 7 of GILE, 2009), their attention is busy if not overloaded, and they are not in a position to monitor fully the quality of their output while interpreting. They can be (painfully) aware of some of the shortcomings of their target speech when they fail to understand parts of the source speech, or find themselves unable to render them, when making errors or formulating clumsy sentences in the target language, but probably have a limited capacity to view their speech as a whole and assess its overall quality. After interpreting, part of the material for comparison is no longer there, as words have disappeared from their minds. In contrast, translators have the material at hand and can scrutinize it in both the source language and the target language at any time.

To sum up, the Translator is in a better position to assess quality than either the Sender or the Receiver in some respects, but also has a limited assessment capacity.

Revisors

In the case of written translation, experienced revisors with appropriate extralinguistic knowledge in the relevant speciality field are perhaps in the best position to assess

ência, nota-se que, com algumas exceções, como a exigência dos telespectadores no caso de programas de televisão, as reações dos Receptores são um instrumento bastante precário para julgar a qualidade.

O Tradutor

O Tradutor é um Receptor e um Emissor, tem uma boa compreensão da língua-fonte e um bom domínio da língua-alvo, mas geralmente sabe menos sobre o assunto, as motivações, os objetivos e os respectivos interesses dos agentes e está menos familiarizado com a terminologia e fraseologia adequadas do que o Emissor e o Receptor. Outra restrição aplica-se especificamente aos intérpretes: por estarem envolvidos em operações cognitivas complexas desempenhadas sob forte pressão de tempo (cf. GILE, 2009, capítulo 7), a sua atenção está dividida, se não sobrecarregada, e eles não estão em condição de monitorar totalmente a qualidade da sua produção enquanto interpretam. Podem estar (aflitivamente) cientes de algumas das deficiências do seu discurso-alvo quando não conseguem compreender partes do discurso-fonte ou se veem incapazes de as produzir, quando cometem erros ou formulam frases malfeitas na língua-alvo, mas provavelmente têm uma capacidade limitada para perceber a sua fala como um todo e avaliar a sua qualidade global. Finda a interpretação, uma parte do material para comparação já não existe, uma vez que as palavras desapareceram das suas mentes. Os tradutores, em contrapartida, têm o material à mão e podem analisá-lo tanto na língua-fonte como na língua-alvo a qualquer momento.

Em suma, o Tradutor está em melhor posição para avaliar a qualidade do que o Emissor ou o Receptor em alguns aspectos, mas também tem uma capacidade de avaliação limitada.

Revisores

No caso da tradução escrita, revisores experientes com conhecimentos extralinguísticos apurados na área de especialidade estão talvez em melhor posição para avaliar a qualidade da tra-

translation quality. In interpreting, interpreters are sometimes hired to check on colleagues (for instance during interpreted depositions, when one party's lawyer wants to make sure not to miss any relevant information in a witness statement) and are in a somewhat similar position to revisers when the deposition is taken in consecutive.

5.4. The perception of quality: motivation and attention

Beyond the basic positions and possibilities as outlined above, in actual practice, assessment also depends on the assessor's motivation and on the attention s/he can devote to quality evaluation.

Receivers of informational discourse may not be equally interested in all the information offered in the Source Text. They may be interested in particular pieces of information and disregard the rest, in which case their perception of quality depends to a large extent on one or several Translation segments that are scrutinized carefully while the rest of the target-language statement goes virtually unnoticed.

This is particularly salient in conference interpreting: delegates tend to listen to only part of the presentations given at conferences, both because they feel that many are not relevant or not interesting enough and because the concentration required to listen carefully to all of them is taxing. They therefore tend to judge quality without the necessary control of informational content, which can lead to favourable assessments of quality in conferences in which interpreters feel they have done a poor job.

Also noteworthy is the fact that Receivers tend to keep their reactions to themselves. While some, who are particularly happy or unhappy about a translation or

dução. No caso da interpretação, intérpretes são por vezes contratados para analisar as produções de colegas (por exemplo, durante depoimentos interpretados, quando o advogado de uma das partes pretende certificar-se de que não irá perder informação relevante alguma no depoimento de uma testemunha) e encontram-se em uma posição semelhante à dos revisores quando o depoimento é feito consecutivamente.

5.4. A percepção da qualidade: motivação e atenção

Para além das posições e possibilidades básicas ora descritas, na prática real a avaliação depende também da motivação do avaliador e da atenção que este pode dedicar à avaliação da qualidade.

Os Receptores de um discurso informativo podem não estar igualmente interessados em toda a informação oferecida pelo Texto-Fonte. Podem estar interessados em determinadas informações e ignorar o restante – caso em que a sua percepção da qualidade depende em grande medida de um ou vários segmentos da Tradução que são cuidadosamente analisados, enquanto o restante da produção na língua-alvo passa praticamente despercebido.

Isso é mais evidente na interpretação de conferência: os participantes tendem a ouvir apenas parte das apresentações feitas nas conferências, por acharem que muitas delas não são relevantes, ou não são suficientemente interessantes, ou porque concentrar-se para ouvir atentamente todas elas é um tanto quanto cansativo. Por conseguinte, tendem a julgar a qualidade sem o necessário controle do conteúdo informativo, o que pode levar a avaliações favoráveis da qualidade em conferências em que os próprios intérpretes sentem que fizeram um trabalho insatisfatório.

Também é digno de nota o fato de os Receptores tenderem a guardar as suas reações para si próprios. Enquanto alguns, que estão particularmente satisfeitos ou insatisfeitos com

interpreting service, may make a laudatory comment or complain respectively, most do not bother. In the absence of reactions from Receivers, clients tend to assume that Translation quality is good, but this is an unreliable inference.

5.5 Behavioural components of quality

Professional Translation is a professional service activity. As such, its quality is judged not only by Text-related parameters (fidelity, language quality, Text clarity etc.), but also by other aspects of the service. While Translator training tends to focus on technical issues revolving around fidelity and output quality, it is important for students to understand that their professional future will depend to no small extent on other aspects as well.

Besides rules best classified under professional ethics, which can be taught separately towards the end of the training curriculum, professionalism, responsible behaviour, dignity without arrogance, and even cleanliness and appropriate clothing style can strongly influence the Clients' and delegates' perception of quality. Being on time is obviously crucial for interpreters, and observing deadlines for translators. Booth manners are also an important quality component, often ignored by interpreting practitioners.

Students should be made aware of these aspects of quality from the start. Relevant principles which can be implemented in the classroom should be stressed throughout training. Those which cannot should at least be recalled at the end of the curriculum.

uma tradução ou serviço de interpretação, podem fazer um elogio ou reclamação, respectivamente, a maioria não faz questão de se manifestar. Na ausência de reações por parte dos Receptores, os clientes tendem a presumir que a qualidade da tradução é boa, mas essa é uma inferência pouco confiável.

5.5. Componentes comportamentais da qualidade

A Tradução profissional é uma atividade de serviço profissional. Como tal, a sua qualidade é avaliada não só pelos parâmetros relacionados ao Texto (fidelidade, qualidade linguística, clareza do Texto etc.), mas também por outros aspectos. Embora a formação de tradutores tende a centrar-se em questões técnicas relacionadas à fidelidade e à qualidade linguística, é importante que os alunos compreendam que o seu futuro profissional dependerá também, em grande medida, de outros aspectos.

Além de regras mais bem classificadas sob a égide da ética profissional, que podem ser ensinadas separadamente mais para o final de um curso de formação, o profissionalismo, o comportamento responsável, a dignidade sem arrogância e até mesmo o asseio e o estilo de vestuário adequado podem influenciar fortemente a percepção de qualidade dos Clientes e participantes. A pontualidade é obviamente crucial para os intérpretes, assim como o cumprimento dos prazos para os tradutores. As boas maneiras na cabine são também um componente importante da qualidade, muitas vezes ignorado pelos profissionais de interpretação.

Os alunos devem ser sensibilizados sobre esses aspectos da qualidade desde o início. Os princípios relevantes que podem ser implementados em sala de aula devem ser enfatizados ao longo da formação. Aqueles aspectos que não podem ser implementados em sala de aula devem, ao menos, ser lembrados no final do currículo.

6. Conclusion and teaching suggestions

As mentioned at the beginning of this chapter, I believe that explaining quality around communication as is attempted above can be helpful to students whose experience with Translation is confined to school translation exercises and who only rely on linguistic decisions when translating.

In this awareness-raising chapter, there is not much theory in the abstract sense of the word. Ideas are simple and can be formulated in a straightforward way. Skopos theory and other functional theories – which revolve around ideas in line with the principle that Translators serve people and aims as opposed to Texts – can be used as a general framework, but I believe plain explanations are more efficient at early stages of training than abstract terms and concepts.

One sensible way to teach Translation quality is to start with examples which will raise the students' awareness. However, the principles also need to be recalled and strengthened throughout the course.

One way of doing this consists in analysing systematically with the students the (sometimes authentic, sometimes fictitious) communication situation around any Translation exercise before starting it, at least during the first months of Translator training. Some obvious questions are: Who are the speakers/authors (identity, field of expertise, function, status, etc.)? Who are their listeners/readers, or who does the Translator assume them to be? Who are the Translator's listeners/readers? On the basis of available information (on the nature and function of the text, on the conference), what is the likely message the speaker or author wishes to send across to the listeners or readers? Are there pragmatic, psychological, social, or cultural factors which may interfere? Sometimes this information is explicit in the context surrounding the translation task itself – translator trainers include a brief in transla-

6. Conclusão e sugestões para o ensino

Como mencionado no início deste artigo, acredito que explicar a qualidade em torno da *comunicação*, como se buscou fazer, pode ser útil para os alunos cuja experiência com a Tradução se limita aos exercícios de tradução em sala de aula e que apenas confiam nas decisões linguísticas ao traduzirem.

Neste artigo de sensibilização, não há muita teoria no sentido abstrato da palavra. As ideias são simples e podem ser formuladas de forma também simples. A teoria do escopo e outras teorias funcionalistas – que veiculam ideias alinhadas com o princípio de que os Tradutores atendem a pessoas e objetivos, e não aos Textos – podem ser usadas como um referencial geral, mas acredito que explicações simples são mais eficientes nas fases iniciais da formação do que termos e conceitos abstratos.

Uma forma sensata de ensinar qualidade em Tradução é começar com exemplos que aumentem a consciência dos alunos. No entanto, os princípios também precisam ser reforçados e consolidados ao longo do curso.

Uma forma de fazê-lo consiste em analisar sistematicamente com os alunos a situação de comunicação (por vezes autêntica, por vezes fictícia) em torno de qualquer exercício de Tradução antes de o iniciar, pelo menos durante os primeiros meses da formação do Tradutor. Algumas perguntas óbvias são: quem são os oradores/autores (identidade, área de especialização, função etc.)? Quem são os seus ouvintes/leitores, ou quem o Tradutor supõe que sejam? Quem são os ouvintes/leitores do Tradutor? Com base nas informações disponíveis (sobre a natureza e a função do texto, sobre a conferência), qual é a mensagem provável que o orador ou autor deseja transmitir aos ouvintes ou leitores? Existem fatores pragmáticos, psicológicos, sociais ou culturais que possam interferir? Por vezes, essas informações estão explícitas no contexto que envolve a própria tarefa de tradução – os professores de tradução incluem um *brief* nas tarefas e os professores de inter-

tion assignments, and interpreter trainers explain who the speaker is supposed to be and at what type of meeting s/he is speaking at the beginning of interpreting exercises. Sometimes this information is not explicit and students have to make assumptions. Students should be told that professional translators need such task-related information or assumptions to guide their decision-making throughout.

Once the communication context framework has been established, the instructor can refer to it repeatedly. In particular, when monitoring or correcting students' interpreting and translation exercises, comments should be made not only on linguistic or informational questions, but also, whenever possible, on communication-related issues: students should be made aware of the relative merits of their general decisions and choices of words, structures and information with respect to the aim of serving the Sender (or the Receiver or Client) in achieving the desired effect in the specific communication situation.

In the spirit of process-oriented teaching, when students make an inappropriate choice, rather than simply indicate a preferable alternative, it is better to make them reflect upon the choice in the particular communication situation, for instance with questions such as: "How do you think the reader will react to that?" "Do you not think that term X will be easier to understand than term Y?" "Do you feel the speaker would recognize the idea as you have interpreted it, with the particular connotation contributed by term Z?"

A caveat: I believe that at the beginning of the course, it is somewhat risky to highlight to student interpreters the limitations of participants in interpreted communication events as regards the perception of Translation quality. If they are told that it is impossible for listeners to check their output in the simultaneous mode and that their clients'

pretação explicam quem é o suposto orador e em que tipo de conferência ele se encontra. Por vezes, essa informação não está explícita, e os alunos têm que fazer suposições. Os alunos devem ser informados de que os tradutores profissionais precisam de informações ou suposições relacionadas às tarefas para orientar a sua tomada de decisão.

Uma vez estabelecido o referencial conceitual da comunicação, o professor pode retomá-lo repetidamente. Ao se monitorarem ou corrigirem os exercícios de interpretação e tradução dos alunos, devem ser feitos comentários não só sobre questões linguísticas ou informativas, mas também, sempre que possível, sobre questões relacionadas à comunicação: os alunos devem ser conscientizados sobre os méritos de suas decisões gerais e escolhas de palavras, estruturas e informação com relação ao objetivo de atender o Emissor (ou o Receptor ou Cliente) para alcançar o efeito desejado na situação de comunicação específica.

Na pedagogia orientada ao processo, quando os alunos fazem uma escolha inadequada, é melhor que o professor, em vez de simplesmente indicar uma alternativa preferível, faça-os refletir sobre a escolha em determinada situação de comunicação – por exemplo, com perguntas do tipo: "Como você acha que o leitor reagirá a isso?" "Não acha que o termo X será mais fácil de entender do que o termo Y?" "Acha que o orador reconheceria a ideia tal como você a interpretou, com a conotação específica dada pelo termo Z?"

Uma advertência: Eu acredito que, no início dos cursos de formação, é um pouco arriscado destacar aos alunos-intérpretes as limitações dos participantes em eventos interpretados no que diz respeito à percepção da qualidade da Tradução. Se lhes for dito que é impossível para os ouvintes verificar a sua produção no modo simultâneo e que a apreciação da qualidade dos

appreciation of quality can to a large extent be unrelated to what they consider good-quality interpreting, they may feel demotivated and fail to try as hard as during training to do good work. It may therefore be wiser to wait until they have been socialized into demanding standards. However, towards the end of their formal training, when they are about to start working in the marketplace, it is a good idea to prepare them for the way quality is actually perceived in the field. I believe that when doing that, instructors should stress that whatever the reaction of delegates, interpreters in the same team listen to each other with an often critical ear. Since most interpreters are hired more frequently by their colleagues than directly by Clients, this tends to keep them on their toes.

The case of translation is different. Sometimes translation work is reviewed by colleagues (revisors) whose work it is to do just that. This is the optimal case. At other times, a translation is read critically by the Client or by readers who give some feedback to the translator. This also provides motivation for quality, although their criteria may not be identical to the translator's, depending on the Client's or translation reader's philosophy. Problems occur mostly when there is no systematic quality control and when no feedback is offered to the translator, as is often the case when translating for a translation company or for a big organization without direct contact between the translator and the readers of the work. In this case, efforts towards quality will depend on the translator's professional pride and ethics, which should be built up during training.

seus clientes pode, em grande medida, não estar relacionada com o que consideram uma interpretação de boa qualidade, os alunos podem sentir-se desmotivados e não se esforçarem tanto quanto deveriam durante a formação para fazer um *bom* trabalho. Portanto, pode ser mais sensato esperar até que estejam familiarizados com altos padrões de exigência. No entanto, no final da sua formação, quando estão prestes a ingressar no mercado, é uma boa ideia prepará-los para a forma como a qualidade é realmente percebida em situações reais. Acredito que, ao fazerem isso, os professores devem enfatizar que qualquer que seja a reação dos participantes, os intérpretes de uma mesma equipe escutam uns aos outros com um ouvido muitas vezes crítico. Como a maioria dos intérpretes é mais frequentemente contratada pelos seus colegas do que diretamente pelos Clientes, isso tende a mantê-los atentos.

O caso da tradução é diferente. Por vezes, o trabalho de tradução é revisto por colegas (revisores) cujo trabalho é fazer exatamente isso. Esse é o caso ideal. Em outras ocasiões, uma tradução é lida criticamente pelo Cliente ou por leitores que dão algum *feedback* ao tradutor. Isso também motiva a qualidade, embora os seus critérios possam não ser idênticos aos do tradutor, dependendo da filosofia do Cliente ou do leitor. Os problemas ocorrem sobretudo quando não existe um controle de qualidade sistemático e quando não é dado qualquer *feedback* ao tradutor, como acontece frequentemente quando se traduz para uma empresa de tradução ou para uma grande organização sem contato direto entre o tradutor e os leitores da obra. Nesse caso, os esforços para alcançar a qualidade dependerão da responsabilidade e da ética profissional do tradutor, que devem ser desenvolvidas durante a formação.

References / Referências

CASTELLANO, L. The practical tools employed. In: PICKEN, C. (Ed.). **The translator's handbook**. London: Aslib, 1983. p. 47-79.

COLLADOS AÍS, Á.; SÁNCHEZ, M. F.; GILE, D. (Ed.). **La evaluación de la calidad en interpretación: investigación**. Granada: Comares, 2003.

GARCIA BECERRA, O.; PRADAIS MACÍAS, E. M.; BARRANCO-DROEGE, R. (Ed.). **Quality in interpreting: widening the scope**. Granada: Comares, 2013.

GILE, D. Fidelity assessment in consecutive interpretation: an experiment. **Target**, v. 7, n. 1, p. 151-164, 1995. <https://doi.org/10.1075/target.7.1.12gil>

GILE, D. Variability in the perception of fidelity in simultaneous interpretation. **Hermes**, v. 22, p. 51-79, 1999. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v12i22.25493>

GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/btl.8>

GOUADEC, D. **Le traducteur, la traduction et l'entreprise**. Paris: AFNOR gestion, 1989.

GOUADEC, D. **Profession: traducteur**. Paris: La Maison du Dictionnaire, 2002.

HALLEY, M. Interpreting as Ideologically-structured Action: Collective Identity between Activist Interpreters and Protesters. **New Voices in Translation Studies**, v. 20, p. 54-85, 2019.

JÄÄSKELÄINEN, R. Investigating Translation Strategies. In: TIRKKONEN-CONDIT, S.; LAFFLING, J. (Ed.). **Recent trends in empirical translation research**. Joensuu: University of Joensuu, 1999, p. 99-119.

JANZEN, T. (Ed.). **Topics in signed language interpreting**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. <https://doi.org/10.1075/btl.63>

KRINGS, H. P. **Was in den Köpfen von Übersetzer vorgeht**. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Gunter Narr, 1986.

LÖRSCHER, W. Translation Process Analysis. In: GAMBIER, Y.; TOMMOLA, J. (Ed.). **Translation and knowledge**, SSOTT IV. Scandinavian Symposium on Translation Theory, Turku, June 4-6, 1992. Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting, 1993.

METZGER, M. **Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality**. Gallaudet University Press, 2002.

MOLE, H. **Narratives of power: Critical reflections on signed language interpreting**. 2018. 274f. Doctoral dissertation, Heriot-Watt University, Department of Languages and Intercultural Studies, 2018.

ROBINSON, Douglas. **Becoming a translator**. London & New York: Routledge, 1997.

TIRKKONEN-CONDIT, S. Professional vs. Non-Professional Translation: a Think-Aloud Protocol Study. In: HALLIDAY, M.; GIBBONS, J.; NICHOLAS, H. (Ed.). **Learning, keeping and using language. Selected papers from the eighth World Congress of Applied Linguistics**. Sydney, 16-21 August 1987. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990, p. 381-394. <https://doi.org/10.1075/z.lkul2.28tir>

Recebido em: 02.12.2019

Aprovado em: 25.12.2019

AVALIANDO A RE-EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE DE ALUNOS DE TRADUÇÃO: UMA ABORDAGEM POSITIVA

Evaluating Beginners' Re-Expression and Creativity: A Positive Approach

Direitos autorais cedidos por *Patrick Fallon – Head of Portfolio. Literature, Language, Religion, Philosophy. Routledge, Taylor & Francis Group. 530 Walnut Street, Suite 850, Philadelphia, PA 19106.*

Artigo originalmente publicado em: *The Translator*, v. 6, n. 2, p 231-245, 2000. DOI: [10.1080/13556509.2000.10799067](https://doi.org/10.1080/13556509.2000.10799067)

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-15](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-15)

Georges L. Bastin*

Tradução: Marileide Dias Esqueda** & Walter Freitas***

ABSTRACT: Although translation may be considered a two- (or three) phase communication process, consisting of comprehension – (conceptualization) – re-expression, most theoretical and pedagogical studies have been devoted to comprehension and conceptualization. There is, however, an increasing need to establish a theoretical basis for the third phase since, contrary to Boileau's dictum (that well conceived ideas can be easily expressed), even when comprehension is complete, words do not come easily. If re-expression is to be better taught, evaluation of re-expression must be better thought. This paper focuses on the evaluation of re-expression in translation. Based on an in-depth study of various English texts translated into French by some 38 first-year translation students, it first calls attention to the difference between expression and re-expression and between creativity and literality, viewing the former as a 'deviation' from the latter. Second, it argues in favour of positive evaluation, given that negative evaluation has a relatively limited impact on the learning process, and further study of it would not be very productive. Positive evaluation involves analysis of successful solutions rather than of errors. The paper goes on to analyze which aspects of re-expression need to be evaluated and how this should be accomplished.

KEYWORDS: Translation teaching. Evaluation of translations. Positive approach. Acceptability model.

RESUMO: Embora a tradução possa ser considerada um processo de comunicação que se realiza em duas (ou três) fases, isto é, compreensão – (conceitualização) – e re-expressão, a maioria dos estudos teóricos e pedagógicos tem se dedicado à compreensão e conceitualização. Há, no entanto, uma necessidade crescente de estabelecer uma base teórica para a terceira fase, uma vez que, contrariamente à máxima de Boileau (de que ideias bem concebidas podem ser facilmente expressadas), mesmo quando há compreensão total, as palavras não surgem facilmente. Para que a re-expressão seja mais bem ensinada, sua avaliação precisa ser repensada. Este artigo concentra-se na avaliação da re-expressão em tradução. Com base em um estudo detalhado de vários textos escritos em inglês e traduzidos para o francês por cerca de 38 alunos do primeiro ano de um curso de Tradução, primeiramente ressalta a diferença entre expressão e re-expressão e entre criatividade e literalidade, sendo aquela vista como um "desvio" (ou afastamento) desta. Em segundo lugar, defende uma avaliação positiva (que envolve a análise de soluções bem-sucedidas, e não de erros), já que a avaliação negativa tem um impacto relativamente limitado no processo de aprendizagem e estudá-la não seria muito produtivo. Por fim, analisa quais aspectos da re-expressão precisam ser avaliados e como se daria tal avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de tradução. Avaliação de traduções. Abordagem positiva. Modelo de aceitabilidade.

* Professeur titulaire, Département de Linguistique et de Traduction, Université de Montréal, Montréal, Canada. ORCID: [0000-0003-1447-2466](https://orcid.org/0000-0003-1447-2466). E-mail: [georges.bastin\(AT\)umontreal.ca](mailto:georges.bastin(AT)umontreal.ca)

** Marileide Dias Esqueda. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e do Curso de Bacharelado em Tradução do Instituto de Letras e Linguística da UFU. [0000-0002-6941-7926](https://orcid.org/0000-0002-6941-7926). E-mail: [marileide.esqueda\(AT\)ufu.br](mailto:marileide.esqueda(AT)ufu.br)

*** Walter Freitas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da UFU. ORCID: [0000-0001-6296-5746](https://orcid.org/0000-0001-6296-5746). E-mail: [revisaecia\(AT\)gmail.com](mailto:revisaecia(AT)gmail.com)

A avaliação afere em que medida os objetivos de ensino são alcançados e, por essa razão, pode vir a ser o momento mais temido por alunos e professores. Para os alunos, a avaliação significa não apenas receber uma nota e, em última análise, formar-se, mas também ter a qualidade de seu desempenho exposta ao público. Para o professor, a avaliação revela, por um lado, o sucesso ou fracasso de sua abordagem de ensino e sua capacidade de estabelecer uma relação viável entre os objetivos e atividades pedagógicas, e, de outro, o desempenho de seus alunos. O medo é legítimo tanto entre os alunos quanto entre os professores, diante de tudo o que está em jogo. Porém, nem o medo nem a óbvia complexidade do processo podem justificar o fato de que a avaliação é raramente pesquisada e discutida (HATIM; MASON, 1997, p. 197).

Nos Estudos da Tradução, uma das fases do processo de tradução não tem recebido a devida atenção dos estudiosos: a fase onomasiológica da re-expressão. Muitos pesquisadores têm dedicado análises detalhadas à compreensão e seus fatores intra e extratextuais (*e.g.*, NORD, 1991; DANCETTE, 1995). No entanto, em parte devido à crença generalizada na suposição de Boileau de que "o que é bem concebido pode ser claramente expressado, e as palavras necessárias vêm facilmente" (1952, p. 85)¹, pouco esforço tem sido dedicado à forma como um tradutor, após ter analisado e compreendido o significado de um texto, consegue re-expressar seu significado. Estou convencido de que a re-expressão é muito mais difícil que a compreensão, tanto para o aluno como para o tradutor profissional. Como afirma Delisle, "a tradução de textos pragmáticos é a arte da re-expressão alcançada por meio de técnicas de escrita" (DELISLE, 1988).

Este estudo concentra-se, portanto, na avaliação da fase de re-expressão e adota uma abordagem positiva ao utilizar a avaliação formativa, em lugar da somativa, para avaliar o desempenho de alunos. Essa abordagem difere de um controle de qualidade global dos textos traduzidos, que apenas contribuiria para aumentar a comum confusão a respeito do conceito de "equivalência".

1 O objeto da avaliação

A maioria dos métodos e modelos, se não todos, concentra-se na primeira fase do processo de tradução, ou seja, na compreensão, com base no pressuposto de Boileau. Mesmo para os estudiosos que acreditam que a conceituação ou desverbalização seja uma fase intermediária necessária entre a compreensão e a re-expressão, a compreensão permanece como a tarefa mais importante, uma vez que é necessário um esforço considerável para analisar a fim de compreender (e conceituar). Parte-se do pressuposto de que a re-expressão ocorrerá quase automaticamente e, portanto, não há necessidade de reforçar essa fase em particular. No entanto, como veremos, a experiência do ensino da tradução revela que a consolidação da re-expressão é essencial.

Dentre os muitos modelos usados para explicar o processo de tradução, distinguimos normalmente entre modelos heurísticos e holísticos, que podem ser assim caracterizados:

¹ "*Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément.*" [O que é bem concebido pode ser claramente expressado, e as palavras necessárias vêm facilmente]

Os modelos heurísticos formalizam os passos consecutivos a serem seguidos para resolver um problema de tradução através de hipóteses provisórias e avaliações sucessivas, como em um fluxograma ou sistema especializado. Um bom exemplo é o modelo sequencial de Gile (1995, p. 102; cf. DELISLE, 1980, p. 95; NORD, 1991, p. 34).

Os modelos holísticos descrevem, dentro de uma estrutura integrada, os vários componentes a serem considerados na resolução de um problema de tradução. Um bom exemplo é o propósito retórico tridimensional do texto-fonte proposto por Hatim e Mason (1990, p. 237).

Grosso modo, pode-se concluir que todos esses modelos enfatizam a primeira fase do processo: a compreensão. Eles se preocupam sobretudo em descrever, explicar e justificar os fatores que nos ajudam a compreender as palavras, ideias e referências culturais e comunicativas do texto-fonte; assim, negligenciam a segunda (ou terceira) fase, a re-expressão. A razão é simples: a compreensão é um passo crucial em todo o processo, e é muito mais fácil descrever a progressão daquilo que é concreto (o que diz o texto-fonte) até aquilo que é abstrato (o que o texto-fonte significa) do que o inverso.

1.1 Expressão e re-expressão

Escrever, ou expressar os pensamentos de uma forma consistente, é um processo muito complexo que envolve não só habilidades linguísticas, ou seja, um conhecimento de gramática, ortografia e sintaxe, mas também habilidades cognitivas relacionadas com fatores textuais, como coesão, coerência e intertextualidade (DE BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), ou, dito de outra forma, lógica e senso comum. A escrita também envolve a intuição, uma parte fundamental do processo de expressão que tem sido bastante negligenciada em virtude da dificuldade de estudá-la e defini-la. Seja quem for o escritor, a escrita é uma expressão do sentimento desse indivíduo sobre o que é escrever e uma oportunidade para imprimir sua marca pessoal na expressão do próprio pensamento. Essa combinação de fatores é comumente conhecida como estilo e, nas palavras de Buffon, “o estilo é o homem” (discurso à *Académie Française*, em 25 de agosto de 1753). Na verdade, o estilo deve ser visto como o domínio da habilidade de escrever em conjunto com a imaginação, como forma de atribuir um caráter subjetivo único a um tema ou mensagem. O estilo, no sentido de Buffon, não é privilégio exclusivo dos autores, uma vez que o tradutor, sendo um “homem” (leia-se “ser humano”), tem suas habilidades de escrita e qualidades imaginativas características.

Porém, na tradução, não há “nossos próprios pensamentos” ou nossa interpretação de como algo deva ser expresso. Em vez disso, há a mensagem de outra pessoa a ser transmitida, de uma forma geralmente imposta por outrem, seja o autor, a comunidade sociolinguística ou um terceiro, isto é, a pessoa ou entidade que encomendou a tradução. Portanto, não podemos falar de “expressão”, mas sim de “re-expressão”. Há uma diferença significativa entre as duas noções (embora a fronteira entre elas seja por vezes tênue), e a re-expressão é certamente a mais complexa.

A diferença entre expressão e re-expressão é muito semelhante à diferença entre criatividade e o que pode ser chamado de recriatividade. Decerto, a presença de uma criatividade expressiva anterior influencia a criatividade do tradutor. O processo já não é

puramente onomasiológico, envolvendo a progressão direta do conceito puro para a expressão escrita pura; a progressão é das ideias de outra pessoa, expressas à maneira de outra pessoa. Isso obriga o/a tradutor/a a agir de acordo com certas restrições que o/a levam, natural e espontaneamente, a tratar a tradução como uma forma literal de re-expressão. E é precisamente disso que se trata o ensino da tradução: evitar que os alunos meramente se limitem a manter a escrita original e, em vez disso, estimulá-los a re-expressar de maneira natural e idiomática uma mensagem que tenha sido analisada e compreendida. É aqui que o estilo e a criatividade de um tradutor devem ser incentivados (cf. BALLARD, 1996). O desafio a ser enfrentado pelos professores de tradução é o de estimular a recriatividade na re-expressão para evitar a literalidade. Por exemplo, vejamos as soluções para o título de um breve artigo sobre a descoberta de água na lua: "*Water on the Moon*" [Água na Lua], publicado no jornal *The Guardian Weekly* em 15 de março de 1998. De 39 alunos, 36 limitaram-se a traduzir o título como "*De l'eau sur la Lune*" ou usaram fraseado muito semelhante ao do original, que traduzia fielmente o significado pretendido e seria considerado, portanto, "aceitável". No entanto, conscientes da função do título de um artigo na imprensa, dois alunos recriaram-no com o intuito de produzir algo mais chamativo, usando para isso o contexto ("*...water ... makes the Moon available as a kind of petrol station on the road towards deeper exploration of space*" [...a água... transforma a Lua numa espécie de posto de gasolina na estrada em direção à exploração do espaço] – um aluno criou o título "*Une station-service sur la Lune*" [Um posto de gasolina na Lua], e outro usou um excelente jogo de palavras, "*L'eau-delà Lune*" [Água para além da Lua]. Um terceiro criou uma frase de efeito, também um jogo de palavras, baseada numa rima infantil francesa: "*L'eau claire de la Lune*" [Água límpida ao luar]. Desconsiderando-se os 36 produtos bastante literais (que também são re-expressões), houve duas recriações contextuais que levaram em consideração o propósito ou função do título-fonte e uma criação "original", todas as três marcadas por alguma semelhança formal com o texto-fonte. A questão de decidir o que é obrigatório e o que é uma mudança opcional só pode ser respondida por um tradutor que tenha identificado claramente a finalidade do texto-fonte e do texto-alvo. A consciência da finalidade do texto-fonte auxilia a compreensão, mas o conhecimento da finalidade do texto-alvo, que muitas vezes não é uma decisão do tradutor, orienta a re-expressão. O título "*De l'eau sur la Lune*" pode ser perfeitamente adequado para a maioria dos meios de divulgação e para a maioria dos leitores, mas pode ser inadequado em certos contextos.

1.2 Re-expressão

A análise, interpretação e compreensão adequadas de um texto original são certamente fatores fundamentais na avaliação do trabalho dos alunos, mas a re-expressão, dadas as suas dificuldades inerentes, também deve ser enfatizada pelo professor-avaliador. De fato, a re-expressão é a principal dificuldade tanto para os alunos quanto para os tradutores profissionais. A diferença entre os dois não reside em sua capacidade de compreensão, que se baseia em uma análise mais ou menos rápida de fatores linguísticos, textuais, culturais, sociais e outros de natureza objetiva – uma análise que qualquer um com a formação certa pode realizar. A diferença entre alunos e profissionais reside na capacidade dos profissionais de tirar partido de sua experiência e, por conseguinte, de re-expressar de forma mais rápida e eficaz o que foi compreendido igualmente bem por ambos. Por isso,

podemos nos perguntar por que um tradutor profissional para subitamente de traduzir e fica pensativo, atônito em frente à tela do computador com uma expressão angustiada? Quando isso acontece, raramente é porque o tradutor não conseguiu compreender o significado; a razão mais comum é que ele ou ela não consegue encontrar imediatamente o fraseado adequado para re-expressar o significado específico.

Minha análise de um *corpus* significativo (que será discutido a seguir) mostra que 65-75% das traduções dos alunos são meras produções literais, 5-12% são erradas (do ponto de vista do significado) devido à forma como são re-expressadas, e não devido à interpretação, e apenas 15-20% verdadeiramente re-expressam a mensagem original num estilo natural (cf. TOURY, 1986). Uma análise detalhada dos resultados dos alunos revelou estratégias de re-expressão que exigem diferentes níveis de avaliação. Essas estratégias variam de traduções literais na língua-alvo a perífrases e recriações destinadas a satisfazer as expectativas do receptor. A tradução literal é entendida como "manutenção das características formais do texto-fonte, mas geralmente em conformidade com a gramática da língua-alvo" (DELISLE *et al.*, 1999, p. 154), ao passo que a perífrase é "o resultado da amplificação de um texto-alvo através da substituição de uma palavra do texto-fonte por um grupo de palavras ou uma expressão que tem o sentido equivalente na língua-alvo" (DELISLE *et al.*, 1999, p. 167). Também podem ser observadas subestratégias: algumas traduções literais apresentam certo grau de idiomatidade. Nelas, o avaliador observará não só a transposição literal de alguns elementos originais, mas também a preocupação com a formulação idiomática, que faz certa diferença. Exemplos de perífrase, que pode ser descrita como a incapacidade do tradutor de encontrar a *mot juste* (a palavra exata) ou mesmo como sendo dos males, o menor, variam principalmente em extensão: algumas perífrases são curtas e relevantes, ao passo que outras são muito longas e violam o princípio de que não se pode tratar o leitor como um idiota. Às vezes, a perífrase inclui equivalentes estruturais formais. A estratégia final é a recriação: o tradutor ignora o fraseado formal original e recria um texto que, do ponto de vista lexical e sintático, é completamente diferente. Com base em García Landa (1978), denomino tais traduções de "desvios propositais da literalidade". No entanto, como vimos, algumas recriações e criações mantêm um grau de semelhança formal com o texto-fonte. Todas essas estratégias e subestratégias indicam diferentes níveis de avaliação para diferentes re-expressões que podem ser consideradas corretas do ponto de vista do significado. Aqui, a re-expressão é nosso objetivo central de ensino e, de acordo com o senso comum pedagógico, o objeto de qualquer avaliação deve ser o que é ensinado.

2 Como avaliar

Sob hipótese alguma a avaliação deve ser vista exclusivamente como um juízo negativo sobre o desempenho ou a competência do aluno de Tradução. Embora muitos estudiosos ainda enfatizem uma abordagem baseada em erros, uma atitude mais positiva vem cada vez mais sendo adotada. Assim como Hatim e Mason (1997, p. 200), acredito que a avaliação deve se concentrar no desempenho, e não na habilidade, uma vez que o aluno de Tradução não tem, *a priori*, qualquer habilidade. O que se deve avaliar é a capacidade de agir de acordo com o que foi ensinado. Embora eu assuma que a re-expressão seja o objetivo de ensino, isto é, o que está sendo ensinado, resta ainda abordar a questão da elaboração de um método de avaliação.

Concordo com Ballard (1996) e especialmente com Kussmaul (1995, p. 153), segundo o qual “a fim de contrabalancear nossa abordagem baseada no erro, podemos procurar passagens na tradução de um aluno que possam ser avaliadas positivamente”. O senso comum dita que os alunos devem ser ensinados a fazer o certo em vez de serem punidos pelo que fizeram errado. Embora a análise de erros possa ter um impacto relevante no ensino na medida em que os alunos aprendem o que não devem fazer, tal análise fornece-lhes pouca ajuda no que diz respeito ao que poderia e deveria ser feito, ou como fazê-lo. Erros e resultados ruins são óbvios e, embora possam ser extensivamente analisados, tal análise não ensina muito ao aluno. O dever do professor é ensinar como fazer as coisas corretamente e como replicar uma boa metodologia. Como explicam Hatim e Mason (1997, p. 200), “há muito que se ganhar com o aumento da conscientização dos alunos em relação aos objetivos curriculares e às fases de desenvolvimento das habilidades”. Acredito piamente que a pesquisa também será mais bem servida se for baseada na análise do acerto, e não do erro. Isso significa que os avaliadores devem rever seu conceito de “erro”. Como afirmam Hatim e Mason (1997, p. 203), o erro refere-se a “desencontros de significados denotativos entre texto-fonte e texto-alvo [...] e rupturas do sistema da língua-alvo”. Existem, portanto, duas categorias principais de erros: erros de significado e erros linguísticos, que podem ser atribuídos, respectivamente, à análise inadequada do texto-fonte e ao domínio inadequado da língua-alvo.

Evidentemente, várias estratégias de ensino podem ser aplicadas para remediar esses erros. A primeira consiste em melhorar os conhecimentos dos alunos sobre a língua-alvo através de cursos paralelos dedicados à gramática, regras de ortografia específicas, convenções de escrita, incremento lexical etc. Não se trata, contudo, de uma tarefa do professor de tradução. Em algumas universidades, esses tópicos são abordados em uma disciplina sobre técnicas de escrita e redação. Mais tarde, veremos que esse tipo de disciplina não deve lidar com esses tópicos isoladamente, mas sim de forma a melhorar a tradução. Outros cursos muito úteis têm como alvo os falsos cognatos, diferenças estilísticas entre as línguas e interferências da língua materna na língua estrangeira, uma vez que os principais fatores que contribuem para uma re-expressão deficiente dos alunos tendem a ser a semelhança gráfica (por exemplo, *crescent/croissant*), correspondências comumente estabelecidas (por exemplo, *build/construire*) e, é claro, a lei do menor esforço.

A segunda estratégia consiste em fornecer aos alunos todas as ferramentas necessárias para a compreensão do texto-fonte e todas as orientações necessárias para a elaboração do produto final. Assim como Nord (1997, p. 74), acredito que tudo o que obstrua o alcance de determinada função pelo leitor constitui um erro de tradução. Segundo Nord (1994, p. 65), se for corretamente analisado o contexto linguístico e cultural original e se os alunos receberem orientações prévias (*brief*) a respeito da função pretendida do texto-alvo, é provável que sejam cometidos menos erros linguísticos e de tradução. Isso é certamente verdadeiro e pode ser confirmado pela experiência; mas por que, então, nessas condições, existem tantas diferenças de qualidade entre as traduções realizadas pelos alunos?

Penso que as diferenças advêm do grau de sucesso em re-expressar o significado-fonte. O problema, portanto, não reside nem no âmbito linguístico nem no do significado; é uma questão típica de re-expressão. Uma explicação para isso é que existem muitas formas de re-expressar a mesma ideia, e cada tradutor tem seu próprio “estilo” de escrita. Embora

essa afirmação possa fornecer uma explicação quantitativa para o número de diferentes traduções, ela não explica as diferenças qualitativas que alegamos avaliar.

Como exemplo, solicitou-se a alunos franco-canadenses que traduzissem um artigo intitulado “*Soccer Bleu! U.S. Culture Triumphs At World Cup*” [Carambolas!² A cultura estadunidense triunfa na Copa do Mundo da França] – publicada originalmente no *Washington Post* de 14 de julho de 1998 – para um jornal da cidade de Montreal. Esse artigo defende ironicamente a “vitória” dos Estados Unidos sobre a França na Copa do Mundo de Futebol de 1998. O argumento era o de que os EUA venceram a França no plano cultural, já que a música tocada na cerimônia de entrega da taça no *Stade de France* foi o tema do filme *Star Wars*. Muitas afirmações no texto revelavam-se obscuras, exigindo que os alunos, em um primeiro momento, traduzissem idiomáticamente o texto para o francês para que pudessem analisar o texto original em inglês, realizando então algumas adaptações de modo a considerar o leitor no processo de comunicação. Ambas as atividades tipicamente pertencem à fase de re-expressão. Poucos alunos conseguiram, por exemplo, produzir uma solução aceitável para *duct tape* [Silver Tape] na seguinte passagem: “*We’d be upset if we lost the Olympic gold medal in, say, men’s basketball. That’s our game. Or if we suddenly discovered that some foreign country uses more duct tape*” [Ficariamos decepcionados se perdêssemos a medalha de ouro olímpica de basquete masculino, por exemplo. De basquete, nós entendemos! Ou se de repente descobríssemos que algum país estrangeiro usa mais Silver Tape do que nós!]. As expressões *ruban à conduit* [fita aderente] e *ruban adhésif* [fita adesiva] ou *ruban isolant* [fita isolante] são muito usadas na província do Québec (no Canadá) e na França, respectivamente. Embora semanticamente corretas, essas expressões não traduzem o que o autor realmente tinha em mente. Elas re-expressam o que o autor “disse”, mas não o que ele quis dizer, nem o que ele queria que o leitor de língua inglesa entendesse. Basquete e Silver Tape são exemplos ou ilustrações de algo peculiar, único até certo ponto, para os estadunidenses, algo de que eles se orgulham ou que se encontra profundamente enraizado em seu modo de vida. Embora a referência ao basquete possa ser facilmente compreendida por quase todos, será que alguém na França realmente sabe o que é Silver Tape e o que ela representa para os estadunidenses? Somente leitores mergulhados na cultura estadunidense poderiam ficar satisfeitos com a solução *ruban adhésif* e entenderiam a comparação que está sendo feita no artigo. A adaptação que buscará levar em conta o propósito do texto original, para garantir que o leitor entenda a mensagem, é uma mudança obrigatória no exemplo ora descrito.

Os tradutores que avaliam as prováveis dificuldades de compreensão dos leitores devem admitir que tais soluções literais não são funcionais (NORD, 1997) e precisam procurar por algo mais adequado. Quando o fraseado do texto original parece tornar impossível a expressão do significado pretendido na língua-alvo, perífrases ou explicações podem ser uma

² Nota dos Tradutores: “*Soccer bleu!*” é um trocadilho. O som remete à exclamação “*sacrebleu!*” (que é uma versão eufemística de “*sacre dieu!*”, algo como “meu Deus!”), uma interjeição que, embora não seja usada por falantes nativos do francês já há bastante tempo, a imprensa de língua inglesa tende a usar com certa frequência ao escrever sobre a França, os franceses, sua gastronomia, sua cultura etc. O desafio tradutório, portanto, era encontrar, em português, uma interjeição “fora de moda” e que de alguma forma aludisse ao futebol (“bola(s)”, no caso. Daí a tradução: “Carambolas!”).

solução útil. A experiência mostra que a perífrase é uma abordagem muito útil para a re-expressão idiomática e funcional, uma vez que representa as sementes do que eu chamo de "criatividade". As perífrases se prestam a permutações quase ilimitadas por analogia, que funcionam como *brainstorming* [uma chuva de ideias]. Alguns dos alunos investigados usaram as perífrases "*ruban adhésif pour rafistoler*" [fita adesiva para remendos], "*ruban adhésif tout usage*" [fita adesiva multiuso] e "*ruban adhésif pour remédieraux 1001 petits problèmes domestiques*" [fita adesiva para resolver 1001 pequenos problemas domésticos].

Para completar o exemplo, podemos dizer que um tradutor criativo se afastará inteiramente do texto-fonte e, levando em consideração o conhecimento comum dos leitores sobre as referências culturais estadunidenses, "dirá" algo que difere do que o autor disse, mas que "significa" o mesmo para os leitores de língua francesa. Na verdade, o que ocorreu nesse exemplo não se configura apenas como a re-expressão do significado, mas também como o efeito ou função perlocutórios. Apenas cinco de 21 alunos traduziram de forma criativa; exemplos das soluções adotadas por eles foram: "*mange plus de hot-dogs que nous*" [comem mais cachorros-quentes que nós], "*sont dès plus grands mâcheurs de chewing-gum que nous*" [mascam mais chicletes que nós], "*font plus de barbecues*" [fazem mais churrascos] e "*consomme plus de fastfood*" [consomem mais *fastfood*]. Nesses casos, o avaliador dará três notas positivas diferentes: para a tradução literal correta (*ruban adhésif*), para as perífrases e para as adaptações.

3 Um estudo e um modelo

Meu *corpus* original consistiu em traduções na combinação linguística inglês-francês de cinco textos não especializados produzidos por alunos do primeiro ano (ou mesmo do primeiro semestre) do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade de Montreal, no Canadá: um texto jornalístico idiomático e irônico de 370 palavras sobre futebol, um texto de finanças de 360 palavras de um livro de economia, um prefácio de 350 palavras de um livro sobre tradução, um artigo jornalístico de 215 palavras sobre a União Europeia e um artigo anedótico (crônica ou breve narrativa) de 165 palavras sobre a descoberta de água na Lua.

Selecionaram-se, dos cinco textos-fonte, segmentos (frases ou expressões) que não apresentavam dificuldades de compreensão para os alunos, mas que se revelaram difíceis de reformular (A escolha foi feita pelo avaliador do curso após a realização da avaliação formal, isto é, de uma prova). Em seguida, para cada segmento selecionado, foram analisadas todas as traduções dos alunos. Apenas as "boas" traduções foram selecionadas; todas as traduções com erros linguísticos e erros de significado (compreensão) foram descartadas. Cerca de 75 segmentos em todos os cinco textos originais foram comparados com um total de cerca de 1500 traduções, das quais 1200 foram consideradas "boas". As diferentes traduções de cada segmento (um número médio de 29 alunos por segmento) foram então agrupadas de acordo com as estratégias de re-expressão usadas pelos alunos: tradução literal, perífrase e recriação, mais as subcategorias supracitadas.

Os resultados foram os seguintes: 68% das ocorrências eram traduções literais; 17%, recriações; 9%, perífrases; e 6%, mudanças de significado devido à re-expressão. Esta última categoria pode parecer bastante inesperada numa análise como a nossa, que *a priori* descartou todos os erros de significado e selecionou apenas as "boas" traduções. Esses 6% correspondem a traduções que não demonstraram má interpretação do texto-fonte, mas, em

vez disso, distorceram o significado original por meio escolhas lexicais ruins – por exemplo, “*depuis la déconfiture des Nazis*” [desde o colapso dos nazistas] para “*since they waved au revoir to the Nazis*” [desde que acenaram *au revoir* para os Nazistas] e “*pour l’implantation de l’homme*” [para a implantação do homem] para “*for human settlement*” [povoamento humano] – ou de re-expressão infeliz: “*cela semble impossible*” [parece impossível] para “*it doesn’t look likely*” [não parece provável].

Os resultados mostram que cerca de um quarto do grupo de alunos ousou desviar-se da literalidade (17% por recriação e 9% por perífrase). Como se trata de alunos iniciantes, esses números não são assim tão problemáticos, uma vez que é difícil esperar que eles sejam criativos numa atividade que lhes é pouco familiar. Todavia, uma vez que a recriação foi um dos objetivos de ensino da disciplina, 26% não é muito. Os números revelam a predileção óbvia dos alunos por manter o fraseado original e sua relutância em se desviar da literalidade. Os números também mostram que uma proporção significativa dos alunos é capaz de usar a criatividade e lograr êxito.

Como já mencionado, o que os alunos precisam é de uma estrutura de referência na qual possam se basear para que se sintam confortáveis quando “se desviarem proposadamente da literalidade”. A diretriz que proponho é o Modelo de Aceitabilidade.

3.1 O Modelo de Aceitabilidade

A fim de alcançar o objetivo de fornecer uma estrutura de referência para estratégias aceitáveis que levem em conta a re-expressão e a compreensão, sugiro o seguinte modelo:

Figura 1: Níveis de análise e re-expressão

LÍNGUA		TRANSCODIFICAÇÃO
SIGNIFICADO		TRADUÇÃO
PROPÓSITO		ADAPTAÇÃO ▷
INTENÇÃO		EXEGESE

Fonte: elaborada pelo autor.

À esquerda, encontramos quatro níveis (ou macroníveis) de análise do texto-fonte e, à direita, os níveis correspondentes de re-expressão, ou produto final da análise.

O primeiro nível é o da **língua**, ou seja, o nível linguístico, que é obviamente essencial para decodificar o material linguístico original. Embora seja comprovado que tal análise não é suficiente para obter uma boa tradução, é necessário admitir que uma parte importante do trabalho do tradutor ocorre nesse nível, no qual os aspectos extralinguísticos são supérfluos para a compreensão e re-expressão. Esse fato é especialmente verdadeiro no caso de muitos textos especializados. Na re-expressão, esse é o nível da “subserviência” linguística, que Vinay (1980) denominou de “servilismos”, os quais são muito mais comuns do que imaginamos; seu produto é a transcodificação. Pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática lançariam luz sobre o papel efetivamente desempenhado por esse nível em particular. Exemplos desse nível no texto “*Soccer Bleu!*” são numerosos e incluem nomes próprios (países, cidades, compositores musicais), números e assim por diante.

O segundo nível é o do **significado**, definido por Hurtado Albir como “a origem pré-verbal da expressão linguística, situada na fronteira entre os territórios linguístico e extralinguístico” (1990, p. 232), ou por Seleskovitch e Lederer como “um pensamento que é transmitido através do discurso... pode ser captado objetivamente... aquela parte do pensamento que o falante deseja exteriorizar” (1989, p. 260-61). Esse nível associa língua e contexto, permitindo assim uma melhor compreensão do significado de um texto. O resultado da análise realizada nesse nível é amplamente conhecido como tradução. Exemplos desse nível são: “*since they waved au revoir to the Nazis*” = “*depuis la Libération*” [desde que acenaram *au revoir* para os Nazistas / desde a Libertação]; “*if you look at it the right way*” = “*tout compte fait*” [se você reparar bem / se considerar todas as coisas]; “*So what if...?*” = “*Qu’importe que...!*” [E daí... ?/O que isso importa...!].

O terceiro nível é o do **propósito**. Por propósito se entende “o objetivo geral do autor no discurso como um todo” (BASTIN, 1998b, p. 178), ou seja, o conteúdo conceitual que só pode ser compreendido no nível do texto como um todo, mas de forma objetiva. Nenhuma especulação é permitida, como ocorre no caso da intenção, que será descrita a seguir. Uma vez que afeta a compreensão, esse terceiro nível relaciona-se com o propósito do autor e, conseqüentemente, do texto-fonte; no entanto, como afeta a re-expressão, relaciona-se também com o propósito do texto-alvo. A re-expressão de tal propósito em um esforço para atender às expectativas do leitor-alvo vai além da tradução “direta” para que se torne uma adaptação. É uma estratégia destinada a evitar que se altere o objetivo pretendido pelo autor, como a tradução direta pode fazer.³ Distingo dois tipos de adaptação: uma, já tratada na literatura (ver nota 2), é a adaptação global necessária, que afeta todo o texto e vai além da tradução; a outra é a adaptação *ad hoc*, que afeta parte do discurso original e é, portanto, opcional. Essa adaptação *ad hoc* é um dos procedimentos da tradução. Exemplos desse nível são: “*at Stade de France, just outside Paris*” = “*au Stade de France*” [no *Stade de France*, nos arredores de Paris / no *Stade de France*]; “*quintessentially American films*” = “*des films plus américains que le ketchup*” [filmes genuinamente americanos / filmes mais americanos que o *ketchup*]; e “*duct tape*” = “*barbecue*” [Silver Tape / churrasco].

O último nível é o da **intenção**. O uso generalizado desse termo torna difícil diferenciá-lo de “propósito”, e até mesmo de “significado”. Poucos tradutores dão a esse termo um significado especializado. Eu, no entanto, considero-o outro nível de análise, subjetivo, que conduz a outro nível de re-expressão, da mesma forma que o significado e o propósito são dois níveis diferentes que conduzem a produtos diferentes. A intenção é “aquela parte dos pensamentos do/a autor/a que ele/a não procura necessariamente exteriorizar e que, conseqüentemente, só pode ser apreendida por meio de uma interpretação subjetiva dos significados linguísticos juntamente com elementos cognitivos” (BASTIN, 1998b, p. 178). A intenção é então um fator vital na compreensão de muitos tipos de texto, mas sua expressão explícita transforma a tradução numa interpretação ou exegese. No texto “*Soccer Bleu!*”, a ironia destinada a mitigar o desempenho ruim dos EUA na Copa do Mundo (a intenção?)

³ Ver as versões inglesa e chinesa de Delisle (1980) em contraste com a versão espanhola em Bastin (1998b, p. 170). As duas primeiras versões são traduções diretas que tratam o manual de Delisle como um texto “informativo”, ao passo que a adaptação espanhola tenta preservar sua intenção de ser um texto “formativo”.

poderia ser facilmente perdida ou exagerada por um tradutor exegético que interpretasse e traduzisse o texto de forma subjetiva.⁴

No modelo acima, apenas os dois níveis intermediários — significado e propósito — atendem aos critérios estabelecidos de aceitabilidade em tradução. Tradução e adaptação, embora sejam estratégias diferentes — a primeira destinada a transmitir o significado pretendido (favorecendo assim uma tradução voltada ao texto-fonte) e a segunda, o propósito do texto-fonte (adotando assim uma abordagem voltada ao texto-alvo) —, partilham muitas características comuns e são produtos aceitáveis do processo de tradução. Em contrapartida, a aplicação sistemática da transcodificação e da exegese é inaceitável, embora seja preciso processar a língua e a intenção para que ocorra a compreensão adequada.

Quanto à adaptação, deve ser feita uma distinção entre adaptação local e global; a primeira afeta apenas alguns elementos do discurso do texto-fonte, ao passo que a segunda afeta o texto como um todo. Para além dessa distinção, as mudanças podem ser opcionais ou obrigatórias, dependendo do propósito (e público-leitor pretendido) do texto-alvo.

As implicações pedagógicas desse modelo são as seguintes. A transcodificação e a exegese devem ser evitadas: são práticas inaceitáveis na medida em que não transmitem nem o significado pretendido nem o propósito do texto-fonte. Em contrapartida, a tradução e a adaptação devem ser enfatizadas, assim como o efeito produzido não só pelo texto-fonte em seu leitor-fonte, mas também pelo texto traduzido em seu leitor-alvo. A tradução final deve ser realizada da forma mais criativa possível, de modo a produzir um texto idiomático e funcional.

3.2 O potencial criativo do aluno

Os pesquisadores que estudam a criatividade geralmente a definem em termos de “produto criativo”:

Um produto criativo deve ser novo e conter um elemento de surpresa, deve ser singular ou, pelo menos, atípico, ao mesmo tempo que deve, evidentemente, satisfazer determinadas necessidades e adaptar-se à realidade (KUSSMAUL, 1995, p.39).

Kussmaul acrescenta que “a criatividade não é um dom dos poucos escolhidos, mas uma característica básica da mente humana” (1995, p. 52). Criatividade não significa simplesmente ter a capacidade de criar produtos genuinamente originais. Na tradução, seremos sempre limitados por ideias originais que não podemos modificar. Como foi dito antes, criatividade é, portanto, recriatividade e, em termos mais concretos, é desvio da literalidade. Na pedagogia e, portanto, na avaliação, deve-se dar especial ênfase à adaptação, em vez de à “mera” tradução. É claro que poucos alunos iniciantes serão espontaneamente

⁴ No caso citado na nota 3, por exemplo, um tradutor poderia ter explicitado a intenção implícita (embora nem tanto) de Delisle de acertar as contas com Vinay & Darbelnet e seu “método de tradução”.

criativos, embora alguns professores possam se surpreender se lhes derem a oportunidade, como já demonstrei. Outros exemplos retirados do meu *corpus* são os seguintes:

Source: *“/Will a single European currency become a reality by January 1, 1999? If recent tensions between Germany and France are any indication, it doesn’t look likely.”*

[Texto-fonte: Será que a moeda única europeia se tornará uma realidade em 1º de janeiro de 1999? Se as recentes tensões entre a Alemanha e a França persistirem, não parece provável.]

Transl. 1. *“À en croire les dernières tensions entre l’Allemagne et la France, on peut en douter.”*

[Trad. 1: Diante das últimas tensões entre a Alemanha e a França, podemos duvidar.]

Transl. 2. *“Considérant les tensions récentes entre l’Allemagne et la France, il semblerait que non.”*

[Trad. 2: Considerando as tensões recentes entre a Alemanha e a França, parece que não.]

Source: *“... if you look at it the right way.”*

[Texto-fonte: ... se você reparar bem.]

Transl. 1. *“Réflexion faite...”*

[Trad. 1. Reflexão feita...]

Transl. 2. *“À bien y penser...”*

[Trad. 2: Pensando bem...]

Source: *“Nothing could be further from the truth.”*

[Texto-fonte: Longe disso.]

Transl.1. *“Au contraire.”*

[Trad. 1: Ao contrário]

Transl. 2. *“Il n’en est rien.”*

[Trad. 2: Não é esse o caso.]

Se quisermos que os alunos se afastem da literalidade, teremos que lhes mostrar como seguir um caminho rumo à criatividade. A primeira coisa a fazer é fornecer-lhes fronteiras ou limites dentro dos quais possam executar certas manobras. Os alunos precisam compreender o grau de liberdade com que podem re-expressar ideias; portanto, precisam de exemplos que ilustrem os limites. Os textos devem dar aos alunos oportunidades para que sejam criativos (por exemplo, conter efeitos estilísticos incomuns e referências culturais à história, geografia, vida cotidiana etc.), e as correções das tarefas também devem ser criativas. Podemos dar-lhes instruções específicas antes de iniciarem a tradução para inspirá-los a serem criativos – por exemplo, mudando a idade, sexo, escolaridade ou profissão do leitor pretendido. Os exercícios podem ser concebidos especificamente para fazer com que os alunos reformulem uma ideia, uma frase, uma afirmação e para incentivar a variedade estilística – por exemplo, a supressão de verbos, a proliferação de verbos, uma mudança no tempo verbal, o uso de recursos estilísticos e figuras retóricas (metáforas, símiles, elipses,

hipérboles, litotes, metonímias etc.). Pode-se atribuir aos alunos a tarefa de resumir um texto de 350 palavras em 100 palavras, depois 50.

Esses são alguns exercícios típicos de cursos de técnicas de escrita que podem ser muito úteis para os tradutores, especialmente se forem feitos da língua estrangeira para a materna.

Kusssmaul (1995, p. 39-53) sugere três técnicas principais para estimular a criatividade. A primeira é o *brainstorming*, ou chuva de ideias, que estimula todo tipo de associação e adia o julgamento: é um exercício útil pedir aos alunos que verbalizem sinônimos ou termos relacionados o mais rapidamente possível, uma vez que a velocidade impede o julgamento e aumenta o número de soluções possíveis, entre as quais pode haver algumas muito criativas. A segunda é a técnica de atividade paralela, que consiste em limpar a mente por um tempo para superar os bloqueios e promover as condições apropriadas para o *"insight"*. A terceira é a produção divergente, que envolve gerar alternativas lógicas em vez de imperativos lógicos. O processo de encontrar soluções não deve ser convergente, isto é, procurar uma resposta específica, mas sim divergente, para promover a mais ampla gama de soluções possíveis. Embora essas técnicas tenham certamente dado provas de que funcionam, elas são apenas o começo. O resto depende da própria criatividade do professor. Os professores podem demonstrar criatividade de várias formas: selecionando textos que vão ao encontro de seus objetivos pedagógicos e que interessem a seus alunos; sugerindo exercícios baseados em seu próprio processo de busca de soluções; planejando atividades que envolvam soluções criativas para grandes dificuldades; e, finalmente, estimulando a criatividade dos alunos e exaltando-a na avaliação.

4 Conclusão

Depois de justificar minha escolha pela re-expressão como o principal objetivo de ensino e de defender uma abordagem baseada no sucesso como meio de avaliação positiva e metodologia de investigação, encontrei três estratégias principais de re-expressão utilizadas pelos alunos: tradução literal, perífrase e recriação. Os critérios de avaliação podem ser a correção, a idiomaticidade e a criatividade, aferidas numa escala de "bom" a "excelente". Esses três critérios aplicam-se, obviamente, a qualquer tipo de item lexical.

O Modelo de Aceitabilidade parece ser uma ferramenta útil, concebida para permitir que os principiantes saibam até que ponto podem se desviar da literalidade e, assim, escolher adequadamente as mudanças opcionais ou obrigatórias.

A última questão diz respeito ao peso relativo dessa avaliação positiva em termos de notas. Uma forma de avaliar a re-expressão é, naturalmente, avaliar apenas esse nível. Isso implica um teste que incida apenas sobre as diferentes formas como os alunos conseguem re-expressar determinadas passagens do texto original (digamos 10, cada uma valendo 10 pontos). O primeiro aspecto a ser avaliado seria se as mudanças no texto se coadunam com o propósito predeterminado do texto-alvo. Deixar de realizar uma mudança obrigatória contaria como um erro: *"ruban à conduit"* [fita adesiva] é um erro, ao passo que *"De l'eau sur la lune"* [Água na Lua], não. O outro aspecto seria o grau de sucesso obtido. Supondo que uma solução seja correta na forma e no conteúdo, a uma tradução literal seriam atribuídos 3 ou 4 pontos de 10; a uma perífrase idiomática, 6 ou 7; e a uma recriação, 9 ou 10. A situação normal seria avaliar a re-expressão dentro da avaliação geral de uma tradução. Os critérios

supracitados ainda se aplicariam, mas não a escala. Nesse caso, os alunos receberiam pontos extras pela idiomaticidade e criatividade em comparação com a simples correção, para que essas duas qualidades compensassem erros relativamente fáceis de remediar e encorajassem esforços voltados à excelência.

Ao avaliarmos dessa forma, estaríamos nos concentrando naquilo que considero a fase mais difícil do processo de tradução e estaríamos estimulando tanto os alunos quanto os professores a serem mais eficazes no desempenho das suas respectivas tarefas.

Referências

BALLARD, M. Wordplay and the didactics of translation. **The Translator**, v.2, n. 2, p. 333-46, 1996. <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10798982>

BASTIN, G. Macro-levels of analysis in interlinguistic activity. *In*: WOTJAK, G.; SCHMIDT, H. (Ed.). **Models of translation**. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag, 1997. p. 123-32. <https://doi.org/10.31819/9783964567468-009>

BASTIN, G. Adaptation. *In*: BAKER, M. (Ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. London: Routledge, 1998a. p. 5-8.

BASTIN, G. **¿Traducir o adaptar?** Caracas: Universidad Central de Venezuela – CDCH/FHE, 1998b.

BOILEAU, N. **L'Art poétique, I, Oeuvres Complètes**. Paris: Les Belles lettres, 1952.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. London: Longman, 1981. <https://doi.org/10.4324/9781315835839>

DANCETTE, J. **Parcours de traduction**. Lille: Presses universitaires de Lille, 1995.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980. <https://doi.org/10.1515/flin.1979.13.1-2.55>

DELISLE, J. **Translation: an interpretive approach**. Trad. P. Logan and M. Creery. Ottawa: University of Ottawa Press, 1988.

DELISLE, J.; LEE-JAHNKE, H.; CORMIER, M. C. **Terminologie de la traduction/Translation Terminology/Terminología de la traducción/ Terminologie der Übersetzung**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1999. <https://doi.org/10.1075/fit.1>

GARCÍA LANDA, M. **Les déviations délibérées de la littéralité**. PhD Thesis, 1978. Paris: ESIT, University of Paris III, 1978.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. [https://doi.org/10.1075/btl.8\(1st\)](https://doi.org/10.1075/btl.8(1st))

HATIM, B.; MASON, I. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997.

HURTADO ALBIR, A. **La notion de fidélité en traduction**. Paris: Didier Érudition, 1990.

KUSSMAUL, P. **Training the translator**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. <https://doi.org/10.1075/btl.10>

NORD, C. **Text analysis in translation**. Amsterdam: Rodopi, 1991. <https://doi.org/10.1075/z.56.08nor>

NORD, C. Translation as a process of linguistic and cultural adaptation. *In*: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). **Teaching translation and interpreting 2**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 59-67. <https://doi.org/10.1075/btl.5.11nor>

NORD, C. **Translating as a purposeful activity**. Manchester: St Jerome Publishing, 1997.

SELESKOVITCH, D.; M. LEDERER. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier Érudition, 1989.

TOURY, G. Monitoring discourse transfer: a test-case for a development model of translation. *In*: HOUSE, J.; BLUM-KULKA, S. (Ed.). **Interlingual and intercultural communication**. Tübingen: Gunter Narr, 1986. p. 79-94.

VINAY, J. P. Statistiques de la servitude en matière de traduction. **Meta**, v. 25, n. 4, p. 447-54, 1980. <https://doi.org/10.7202/004567ar>

Recebido em: 02.12.2019

Aprovado em: 25.12.2019