



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS

TALITA PORTILHO GERALDO

**AVALIAÇÃO DE TRADUÇÃO NOS CONTEXTOS PROFISSIONAL E
PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA
REVISÃO E AVALIAÇÃO POR PARES**

FLORIANÓPOLIS

2019

Talita Portilho Geraldo

**AVALIAÇÃO DE TRADUÇÃO NOS CONTEXTOS PROFISSIONAL E
PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA REVISÃO E
AVALIAÇÃO POR PARES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial na obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia B. de Vasconcellos

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Portilho Geraldo, Talita

Avaliação de tradução nos contextos profissional e pedagógico : proposta de unidade didática para revisão e avaliação por pares / Talita Portilho Geraldo ; orientador, Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos, 2019.

165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Avaliação de traduções por tipologia de erros. 3. Modelo DQF-MQM. 4. Formação de tradutores por competências. 5. Unidade Didática sobre revisão e avaliação por pares. I. Vasconcellos, Maria Lucia Barbosa de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Talita Portilho Geraldo

**Avaliação de Tradução nos Contextos Profissional e Pedagógico: Proposta de
Unidade Didática para Revisão e Avaliação por Pares**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Lincoln Fernandes
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Marcia do Amaral Peixoto Martins
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Edelweiss Vitol Gysel
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução.

Profa. Dra. Andréia Guerini
Coordenadora do Programa

Profa. Dra. Maria Lucia B. de Vasconcellos
Orientadora

Florianópolis, 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tornar tudo possível e me abençoar com as pessoas que estão ao meu redor e com as condições para concluir este mestrado.

À Professora Maria Lúcia, pelo apoio desde a graduação, quando nos ensinou – lá no início dos anos 2000 – que precisávamos valorizar nosso trabalho como tradutoras, isso me trouxe onde cheguei hoje profissionalmente. E agora, no mestrado, por acreditar no meu projeto e confiar no meu potencial, por ser uma orientadora maravilhosa e pelos papos e cafés no intervalo das nossas reuniões.

À Professora Alinne Fernandes, não apenas por me acolher durante o Estágio de Docência, mas, principalmente pelos anos de amizade e parceria.

Ao Alexandre Vasconcellos de Melo, pela revisão cuidadosa, prontidão e agilidade em sem trabalho.

Às colegas e aos colegas da UFSC, pelos momentos de troca, apoio e incentivo.

À Celia, por me apoiar desde o princípio dessa jornada de desafios. Às colegas da Pedra Rosetta e às/aos colegas da Welocalize, pelo trabalho em equipe e pela compreensão quando estive indisponível.

À minha família, por me incentivar e apoiar e por esperar (quase sempre) pacientemente durante os anos que estive ocupada com o mestrado.

Às irmãs e irmãos em Cristo, pelas palavras de apoio e pelas orações.

Às amigas e aos amigos, por me darem colo e forças nas horas mais difíceis, mas, principalmente, por me acompanharem nas horas mais divertidas.

A todas as pessoas que conheci durante meus “retiros acadêmicos” e que me incentivaram, mesmo mal me conhecendo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro durante a realização deste mestrado.

À equipe de servidoras e servidores e discentes da PGET, pelo apoio burocrático, pedagógico e acadêmico.

RESUMO

A avaliação no âmbito da tradução pode ser entendida em, pelo menos, três perspectivas: a avaliação de traduções publicadas (crítica de traduções), a avaliação no contexto didático (avaliação pedagógica) e a avaliação de traduções no mercado de trabalho (avaliação profissional) (MARTÍNEZ MELIS; HURTADO ALBIR, 2001). A literatura referente a formação de tradutores aponta a necessidade de aproximar a realidade profissional das práticas pedagógicas (KELLY, 2005; KIRALY, 1995). Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral trazer elementos da avaliação profissional para o contexto de formação, propondo, num primeiro momento, apresentar um levantamento dos modelos de avaliação por tipologia de erros no contexto de agências de tradução, com ênfase no modelo DQF-MQM (Dynamic Quality Framework- Multidimensional Quality Metrics). Em segundo lugar, propõe-se a elaboração de uma Unidade Didática (UD) na qual os métodos e instrumentos de avaliação profissional são a base para tarefas de ensino/aprendizagem, envolvendo revisão e avaliação por pares, denominada “coavaliação” por Hurtado Albir (2015a, p. 18-19). A elaboração da UD está em consonância com uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica da formação por competências (FPC) (PACTE, 2017), tendo como marco metodológico o enfoque por tarefa de tradução (HURTADO ALBIR, 2015a). Os resultados da pesquisa apontam para duas perspectivas que representam a maneira como a avaliação de traduções no contexto pedagógico é abordada na literatura sobre formação de tradutores: (i) Hurtado Albir (2008) e o Grupo PACTE (2017), que tomam como base os princípios da avaliação no contexto da FPC, para dar ênfase à avaliação formativa; (ii) Scallon (2015), que também afirma o caráter formativo da avaliação enquanto “apreciação de desempenho”, a ser realizada em diferentes momentos da progressão da aprendizagem, sugerindo autenticidade nas situações de avaliação. Os resultados também apontam para a relevância do modelo DQF-MQM para o diálogo com a formação de tradutores, por apresentar as seguintes características: (i) permitir que as categorias de erros e o nível de qualidade desejado sejam ajustados às circunstâncias de cada contexto pedagógico; (ii) incluir uma categoria de pontuação positiva; e (iii) disponibilizar informações sobre os critérios, as métricas e os métodos que constituem o modelo. Finalmente, a pesquisa mostrou que uma maneira de utilizar o modelo adotado em atividades pedagógicas é por meio de uma UD, que explora a revisão cooperativa entre estudantes possibilitando

aprendizado por meio da negociação mútua de problemas, estratégias para resolvê-los e soluções adequadas. A escolha da FPC mostrou-se apropriada fazer a integração entre o segmento de mercado de agências de tradução e o ambiente pedagógico, por possibilitar a aproximação das competências demandadas do profissional àquelas a serem adquiridas no contexto pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação de traduções por tipologia de erros. Modelo DQF-MQM. Agências de tradução. Formação de tradutores por competências. Unidade Didática sobre revisão e avaliação por pares.

ABSTRACT

Assessment in translation can be viewed from at least three perspectives: assessment of published translations (translation criticism), assessment in translation teaching (pedagogical) and assessment of professionals at work (MARTÍNEZ MELIS; HURTADO ALBIR, 2001). The literature related to translator education indicates the need to bridge the gap between translation training and professional practices (KELLY, 2005; KIRALY, 1995). In this context, the overall aim of this work is to bring elements from professional assessment into translation teaching context by, first, presenting a bibliographical review of error typology assessment models used by translation agencies, with focus on the DQF-MQM (Dynamic Quality Framework-Multidimensional Quality Metrics) model. Secondly, we propose a teaching unit in which the methodologies and tools used in the assessment of translation in professional context serve as a basis for teaching/learning tasks, involving peer review and assessment. The design of this teaching unit is in line with the theories of constructivist learning and the Competence Based Training (CBT) (PACTE, 2017), with Translations Task-based Approach being its methodological cornerstone (HURTADO ALBIR, 2015a). Research results point to two perspectives that represent how translation teaching literature approach pedagogical translation assessment: (i) Hurtado Albir (2008) and the PACTE Group (2017) emphasis on formative assessment, based on the CBT assessment principles; (ii) Scallon (2015), who also focuses on the formative aspect of assessment as “performance appreciation”, to be completed in different moments of learning progression, suggesting authenticity of assessment situations. Results also indicate the relevance of the DQF-MQM professional assessment model as a way to establish a dialog with translation teaching due to the following characteristics: (i) possibility of adjusting error categories and quality levels to suit the pedagogical context; (ii) it includes a positive points category; and (iii) availability of information about the criteria, metrics and methods that constitute the model. Finally, research results shown that an effective way of using the assessment model in teaching activities is by means of a teaching unit, which explores cooperative review between students, allowing them to learn through mutual negotiation of problems, building strategies to solve them and proper solutions. The choice of CBT was proven an opportune way to integrate the industry sector of translation agencies and the pedagogical environment, by bringing together the

competencies required from professionals and those to be acquired in a teaching context.

Keywords: Translation assessment based on error typology. DQF-MQM model. Translation agencies. Competence Based Training of translators. Teaching unit on peer review and assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Integração dos componentes da CT do Grupo PACTE.....	15
Figura 2 - Estrutura da UD	18
Figura 3 - Interface entre avaliação profissional e pedagógica de tradução	19
Figura 4 - Resultado da LQA no modelo DQF-MQM.....	27
Figura 5 - Exemplo de avaliação de tradução no SDL Trados Studio	36
Figura 6 - Exemplo de relatório de qualidade do SDL Trados Studio.....	36
Figura 7 - Fluxo típico de LQA.....	38
Figura 8 - Ambiente de revisão no formulário DQF-MQM	46
Figura 9 - Ambiente de revisão e orientações do formulário DQF-MQM.....	46
Figura 10 - Alinhamento construtivo	57
Figura 11 - Rubrica para avaliação de traduções adotada no St. John's College HS1	60
Figura 12 - Contribuição do perfil profissional para o contexto pedagógico	89
Figura 13 - Proposta ilustrativa de Plano de Ensino.....	95
Figura 14 - Estrutura da UD	97
Figura 15 – Página 1 da proposta ilustrativa de Unidade Didática	98
Figura 16 - UD4 - Cabeçalho, título, objetivos e aprendizagem e estrutura	100
Figura 17 - Exemplo de estrutura das Tarefas	101
Figura 18 - Aba de resumo do formulário DQF-MQM	117
Figura 19 - Relatório de erros do formulário DQF-MQM	117
Figura 20 - Formulário de avaliação.....	144
Figura 21 - Critérios de erro e gravidade usados no formulário de avaliação	144
Figura 22 - Tipologia de erros no modelo DQF-MQM	145
Figura 23 - Níveis de gravidade de erros no modelo DQF-MQM	146
Figura 24 – Instruções e erros de linguagem do modelo de Colina (2008)	147
Figura 25 - Erros funcionais, de adequação textual e significado do modelo de Colina (2008).....	148
Figura 26 - Erros de conteúdo especializado e terminologia do modelo de Colina (2008).....	149
Figura 27 - Folha de resultados do modelo de Colina (2008).....	149
Figura 28 – Folha de resultado do formulário de avaliação TRASILT	150
Figura 29 - Tipologia de efeito no leitor do formulário TRASILT.....	150
Figura 30 - Descrição de tipologia de erros da tabela TRASILT	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Competência Tradutória do Grupo PACTE (2017)	13
Quadro 2 - Categorias de erro e gravidade do modelo LISA e pesos correspondentes	41
Quadro 3 - Detalhes da métrica de qualidade SAE J2450	44
Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM (continua)	47
Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM (conclusão).....	48
Quadro 5 – Tradução dos níveis de gravidade do modelo DQF-MQM	49
Quadro 6 - Barema de correção de traduções	61
Quadro 7 - Categorias de avaliação de traduções por Stolze (1997).....	67
Quadro 8 - Categorias e subcategorias de avaliação no modelo de Délizée (2012) (continua)	75
Quadro 8 - Categorias e subcategorias de avaliação no modelo de Délizée (2012) (conclusão).....	756
Quadro 9 - Descrições dos tipos de erro da tabela TRASILT.....	79
Quadro 10 - Tipologia de efeito da tabela TRASILT.....	79
Quadro 11 - Caracterização da pesquisa	82
Quadro 12 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE (2017).....	87
Quadro 13 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE (2017).....	91
Quadro 14 - Alinhamento dos Objetivos de Aprendizagem com as Tarefas da UD4	103
Quadro 15 - Objetivos de Aprendizagem e competências relacionadas	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrates (Associação Brasileira de Tradutores)

ASTM (*American Society for Testing and Materials*)

ATA (*American Translators Association*)

CAT (*Computer-aided Translation*)

CT (Competência tradutória)

DQF-MQM (*Dynamic Quality Framework - Multidimensional Quality Metrics*)

FIT (*Fédération Internationale des Traducteurs*, Federação internacional de tradutores)

FPC (Formação por competências)

g11n (*Globalization*, globalização)

i18n (*Internationalization*, internacionalização)

L10n (*Localization*, localização)

LISA (*Localization Industry Standards Association*)

LQA (*Language Quality Assessment*, Avaliação de qualidade linguística)

NAATI (*National Accreditation Authority for Translators and Interpreters*)

QA (*Quality Assurance*, Garantia de qualidade)

QC (*Quality Control*, Controle de qualidade)

QT21 (*Quality Translation 21*)

TAUS (*Translation Automation User Society*)

TQA (*Translation Quality Assessment*, Avaliação de qualidade da tradução)

UD (Unidade Didática)

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)

CONVENÇÕES USADAS NESTA DISSERTAÇÃO

Itálico – Palavras e locuções em idioma estrangeiro; títulos de livros e outras obras; destaques de outras palavras ou locuções.

“Aspas duplas” – Citações, termos técnicos ou específicos de um campo disciplinar aos quais se deseja dar ênfase.

‘Aspas simples’ – Citações dentro de citações.

Negrito – Destaque de palavras ou locuções em tabelas e quadros.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA	2
1.1	JUSTIFICATIVA.....	4
1.2	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	8
1.3	PERGUNTAS DE PESQUISA	10
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	FORMAÇÃO DE TRADUTORAS E TRADUTORES POR COMPETÊNCIA	12
2.2	AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE TRADUÇÕES	18
2.2.1	Considerações sobre qualidade e avaliação de tradução	20
2.2.2	Avaliação no contexto profissional de tradução	25
2.2.2.1	Controle de qualidade em projetos de tradução	28
2.2.2.2	Garantia de qualidade (QA) em projetos de tradução	31
2.2.2.3	Avaliação de qualidade linguística (LQA)	34
2.2.2.4	Modelos de avaliação de traduções por tipologia de erros	39
2.2.2.4.1	<i>Modelo LISA</i>	40
2.2.2.4.2	<i>Modelo SAE J2450</i>	43
2.2.2.4.3	<i>Modelo DQF-MQM</i>	45
2.2.3	Avaliação no contexto pedagógico	51
2.2.3.1	Avaliação autêntica.....	57
2.2.4	Integração da avaliação profissional e avaliação pedagógica	62
2.2.4.1	Modelos de avaliação pedagógica com base em modelos profissionais.....	66
2.2.4.1.1	<i>Proposta de Stolze (1997)</i>	66

2.2.4.1.2	<i>Proposta de Martins e Pimentel (2018)</i>	68
2.2.4.1.3	<i>Proposta de Délizee (2012)</i>	73
2.2.4.1.4	<i>Proposta de Morin et al. (2017): Tabela de avaliação TRASILT</i>	77
3	MÉTODO	81
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81
3.2	CONTEXTO PEDAGÓGICO DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM MODELOS DE AVALIAÇÃO POR TIPOLOGIA DE ERROS.....	83
3.3	PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MODELOS POR TIPOLOGIA DE ERROS	87
4	PROPOSTA ILUSTRATIVA	91
4.1	PLANO DE ENSINO.....	91
4.2	UNIDADE DIDÁTICA.....	97
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA	99
5.1	ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS.....	100
5.2	ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: TAREFAS E FICHAS	107
5.3	ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO 115	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6.1	REVISITANDO AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	119
6.2	REVISITANDO AS PERGUNTAS DA PESQUISA	120
6.3	LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS DESDOBRAMENTOS.....	126
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – Proposta Ilustrativa de Plano de Ensino	135
	APÊNDICE B – Proposta Ilustrativa de Unidade Didática	137
	APÊNDICE C – Formulário de Avaliação Adotado na Disciplina LLE7032 – Estudos da Tradução II	144

ANEXO A – Categorias de Erros e Gravidade do Modelo DQF-MQM...	145
ANEXO B – Modelo de Avaliação de Traduções por Colina (2008).....	147
ANEXO C – Formulário de Avaliação TRASILT	150
ANEXO D – Currículo dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Língua Inglesa e Literatura na UFSC em 2017	152
ANEXO E – Plano de Ensino da Disciplina LLE7032 – Estudos da Tradução II	154
ANEXO F – Módulo 1: Fluxo de Trabalho e Ferramentas de Memória de Tradução	156
ANEXO G – Módulo 2: Tradução e Revisão de Texto de Marketing.....	161
ANEXO H – Módulo 3: Tradução e Revisão de Manual de Usuário.....	163

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, o qual se vincula à área de concentração Processos de Retextualização e à linha de Pesquisa em Estudos Linguísticos da Tradução, tendo como subárea a didática de Tradução e Interpretação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), desenvolve-se no contexto acadêmico de avaliação em Estudos da Tradução. A pesquisa concentra-se, mais especificamente, na relação que idealmente deveria existir entre as práticas profissionais, no contexto de agências de tradução nacionais e internacionais, e o contexto pedagógico de formação de tradutoras e tradutores¹.

Inicialmente, cumpre esclarecer o termo *avaliação*, que, segundo Martínez Melis e Hurtado Albir (2001), no contexto da tradução, pode ser distinguido em, pelo menos, três perspectivas: a avaliação de textos literários e sagrados; a avaliação de traduções profissionais, cujo foco é avaliar a competência profissional dos tradutores; e a avaliação no contexto pedagógico (na situação de ensino), que tem como objetivo avaliar a aquisição das competências de estudantes de Tradução e a adequação dos planos e programas de ensino.

Dentro dessa divisão, a avaliação de textos literários e sagrados inclui a crítica de traduções publicadas; e as autoras destacam que, fora do meio acadêmico, a crítica, como é tradicionalmente conhecida, ocorre de maneira subjetiva e muitas vezes dissociada do texto original. No ambiente acadêmico, existem diferentes propostas para avaliação de traduções literárias e sagradas com uma grande variedade de categorias e níveis de análise; no entanto, elas afirmam que até o momento nenhuma foi validada por pesquisas empírico-experimentais.

Saldanha e O'Brien (2014), por outro lado, questionam a classificação de Melis e Hurtado Albir (2001), justificando que a tradução literária e de textos sagrados também pode ser considerada profissional, e que, além disso, estes dois gêneros podem apresentar propósitos muito diferentes e, portanto, pode ser problemático avaliá-los como uma só categoria.

No entanto, Saldanha e O'Brien (2014) consideram importante a distinção entre o ambiente profissional e pedagógico para a avaliação de qualidade, já que

¹ Com o objetivo de tentar produzir um texto com linguagem neutra de gênero, buscamos variar o gênero das palavras entre masculino e feminino, ou usar as duas formas sempre que possível. Outras construções com omissão do sujeito, forma verbal passiva e substantivos, também foram adotadas em alguns contextos com esse objetivo.

permite levar em conta o *status* das tradutoras e dos tradutores cujos trabalhos serão avaliados. Estamos de acordo com essa análise e, nesse sentido, adotamos a definição de *avaliação* de Melis e Hurtado Albir (2001), já que dentro dos três contextos apresentados por elas esta pesquisa se concentra justamente na interface entre avaliação profissional e pedagógica, mais especificamente na questão da avaliação de desempenho de tradutoras e tradutores no cenário de trabalho realizado em agências, bem como as possíveis contribuições que os modelos de avaliação profissional podem oferecer à formação de tradutoras e tradutores.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O ponto de partida para esta dissertação, portanto, foi o estágio de docência realizado na disciplina Estudos da Tradução II, ministrada pela Professora Dra. Alinne Balduino P. Fernandes, durante o 2º semestre de 2017, no curso de graduação em Letras Inglês – Bacharelado/Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Partindo da observação da professora ministrante quanto à necessidade de uma abordagem mais prática para as disciplinas de Estudos da Tradução e visando expor as alunas e os alunos a situações semelhantes às do trabalho com agências de tradução, realizamos uma experimentação com o objetivo de começar a estabelecer um diálogo entre a formação de tradutoras e tradutores e esse contexto profissional. Para isso, tentamos, à guisa de experiência, ministrar um curso cujo conteúdo tivesse como base informações sobre a avaliação de traduções realizadas no contexto de agências de tradução.

A experiência do estágio de docência que citamos aqui não se caracterizou como pesquisa-ação² efetivamente, ou seja, não houve nessa experiência uma intervenção na realidade social da sala de aula. O estágio serviu, no entanto, para mostrar que existe realmente a necessidade premente de reforçar, o mais rápido

² Considero aqui o conceito de Thiollent (1947, p. 14) para pesquisa-ação: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Em consonância com essa definição, Gysel (2017, p. 113) explica que pesquisa-ação “se caracteriza como uma pesquisa em sala de aula, pois ela é uma ação colaborativa entre professores e alunos trabalhando juntos”; e citando Kiraly (2000), Gysel (2017, p. 115) completa que esse tipo de pesquisa “pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”, ou seja, tem um caráter intervencionista com vistas a transformar a realidade observada.

possível, o diálogo entre ensino de tradução no Brasil e as práticas de agências de tradução nacionais e internacionais.

O quadro teórico que informa esta pesquisa é composto de conceitos e dados sobre qualidade e avaliação de qualidade adotados em agências de tradução, bem como da contribuição de outros pesquisadores que investigam a avaliação de traduções nos ambientes profissional e pedagógico. A partir da proposta de didática de tradução do Grupo PACTE, sobretudo no que tange à questão da avaliação, o quadro teórico trará também as *bases conceituais* referentes à formação de tradutores por competências, avaliação no ensino de tradução e integração da avaliação profissional e pedagógica.

Nesse cenário teórico, a avaliação é vista não como um momento fotografado da vida de estudantes (TARDIF; DUBOIS, 2012), mas como um processo contínuo de verificação do desempenho das alunas e dos alunos, e de acompanhamento de seu processo de aprendizagem durante todo o curso, a partir de perspectivas múltiplas e variadas. Essa avaliação contínua é chamada por Kiraly (2000) de *multidimensional e holográfica*³, pois busca avaliar as habilidades e a aquisição de conhecimentos de estudantes tendo em vista todo o processo de aprendizagem, e não apenas o resultado de testes realizados em momentos específicos.

Da mesma forma, Scallon (2015) destaca a importância de considerar o caráter multidimensional da aprendizagem durante o processo de avaliação que, segundo o autor, torna-se evidente nas capacidades que se busca desenvolver em estudantes de Tradução. Scallon (2015) empresta a definição de capacidades (*abilities*) adotada pela equipe do Alverno College (na cidade de Milwaukee, nos Estados Unidos): “uma combinação integrada de vários componentes incluindo habilidades, comportamentos, conhecimentos, valores, atitudes, motivação ou inclinação e percepção de si mesmo”^{4 5} (LOACKER, 1994, p. 9).

³ Segundo Kiraly (2000, p. 154), quando a avaliação leva em conta todo o processo de aprendizagem, e não apenas um teste realizado em um momento específico, para avaliar as habilidades e a aquisição de conhecimentos do estudante, ela pode ser definida como uma imagem multidimensional e holográfica da relação entre o avaliador, o avaliado e o ambiente escolar, desde o ponto de vista do professor.

⁴ “an integrated combination of multiple components including skills, behaviors, knowledge, values, attitudes, motives or dispositions, and self perceptions.”

⁵ Todas as traduções apresentadas no corpo do texto são feitas por mim, a menos que explicitamente declarado. Serão apresentadas em notas de rodapé os segmentos como escritos nos textos de partida dos autores citados.

Scallon (2015) afirma que a avaliação de desempenhos complexos ou competências não pode ser realizada por meio de tarefas simples cuja avaliação seja apenas de sucesso, fracasso ou um resultado quantitativo total. Para ele, é preciso usar “produções elaboradas que contenham várias qualidades distintas e que ofereçam muitos espaços de observação e julgamento”. (SCALLON, 2015, p. 45).

A principal base da Unidade Didática (UD) proposta neste trabalho, ou seja, utilizar os métodos e critérios de avaliação adotados em agências de tradução em tarefas pedagógicas para ensino de tradução, é expor as/os estudantes a uma situação autêntica de avaliação profissional em condições que as/os permitam refletir sobre os métodos e critérios aplicados e desenvolver estratégias para adquirir, e posteriormente atualizar, as competências necessárias para um bom desempenho profissional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Tradutoras e tradutores profissionais convivem diariamente com diferentes aspectos da avaliação, seja para decidir se um termo é apropriado para um contexto específico, confirmar se a qualidade de uma tradução está apropriada para um determinado cliente, revisar ou avaliar a tradução de colegas ou, ainda, ter a qualidade de sua tradução avaliada e muitas vezes receber uma nota por ela (CHESTERMAN; WAGNER, 2002).

Assim, desde o princípio de uma carreira no setor, tradutoras e tradutores são submetidos a avaliações para esses e outros propósitos que incluem, por exemplo, concorrer a vagas de trabalho, candidatar-se à inclusão em bancos de dados de agências de tradução, ou para tentar credenciamento junto a associações profissionais.

Minha experiência profissional no setor de traduções teve início em 1998 como tradutora aprendiz em uma agência de traduções especializada nas áreas de *hardware* e *software*, e desde então tenho lidado com a avaliação de traduções em diferentes papéis e a partir de diferentes perspectivas.

O processo de seleção para esse primeiro emprego incluiu um teste de tradução que consistia em traduzir uma amostra de texto na área de especialização da empresa; e a avaliação desse teste foi o fator determinante na decisão do proprietário em me contratar. No período em que atuei como aprendiz nessa agência,

meu trabalho era revisado e avaliado pela equipe de revisão interna e, também, após a entrega final por meio do *feedback* de revisoras e revisores da empresa contratante da tradução.

Posteriormente, quando me lancei no mercado de trabalho como *freelancer*, precisei concluir inúmeros outros testes de tradução como parte do processo de seleção de agências de tradução ou editoras. Todos os testes tinham a mesma característica: traduzir uma amostra de textos nas áreas de interesse das empresas contratantes. No geral, o resultado só era comunicado em caso de aprovação e não acompanhava qualquer tipo de *feedback* ou comentários sobre a revisão.

Após 10 anos atuando como tradutora e revisora, fui contratada como gerente de projetos na agência de traduções onde trabalhava (Pedra Rosetta⁶). Nessa nova etapa passei oficialmente de avaliada a avaliadora, já que fazia parte das minhas funções nesse cargo ajudar na avaliação dos testes de candidatas e candidatos às vagas internas e de *freelancers*, e também fazer o controle de qualidade dos trabalhos, antes de entregá-los ao cliente. Durante essa etapa do processo, as traduções também eram avaliadas e, ao final do projeto, fornecíamos um *feedback* à equipe para permitir que aprendessem com as alterações feitas ao texto final. Os critérios adotados nesses dois processos de avaliação eram subjetivos e geralmente estavam relacionados à quantidade e à gravidade dos erros encontrados nas traduções.

Em minha mais recente experiência no setor de traduções, como gerente de qualidade linguística em uma agência de traduções internacional, Welocalize⁷, tive a oportunidade de aprofundar o contato com processos de avaliação de traduções no contexto de agências. Minhas funções, no entanto, não envolvem mais a avaliação do texto traduzido, mas o gerenciamento dos processos nos quais as traduções para os mais diversos idiomas são avaliados por revisoras e revisores dos respectivos pares de idiomas. A partir desse ponto de vista, pude observar a dinâmica da avaliação de traduções profissionais com maior distanciamento e de maneira mais crítica, o que me permitiu confirmar que esses processos podem ser aproveitados de maneira positiva no ensino de tradução, principalmente porque no contexto dessa agência a avaliação segue critérios objetivos e definidos com base em modelos adotados nesse segmento

⁶ Disponível em: <<http://pedrarosetta.com.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

⁷ Disponível em: <<https://www.welocalize.com/>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

de mercado – característica que torna possível e desejável sua aplicação em um ambiente pedagógico de formação por competências (FPC).

Além disso, durante os anos em que trabalhei como gerente de projetos, lidando diretamente com uma equipe de tradutoras e tradutores no Brasil, a experiência em lidar com candidatas e candidatos às vagas de tradução e com tradutoras e tradutores iniciantes me permitiu constatar que existia uma grande falta de conhecimento por parte desses profissionais iniciantes sobre a realidade do trabalho realizado para agências de tradução. Essas evidências iam desde o tipo de informações incluídas nos currículos, muitas vezes desnecessárias, irrelevantes ou incorretas, até dificuldades frequentes dessas/desses profissionais iniciantes para atender a expectativas básicas de qualidade nos textos traduzidos, como entregar um texto sem erros de ortografia e a necessidade de revisar a própria tradução antes da entrega.

Uma das possíveis causas para essa dificuldade de estudantes de Tradução para lidar com as expectativas profissionais se deve em grande parte à pouca interação observada na interface entre academia e mercado de trabalho, no contexto da formação de tradutores no Brasil, e é nesse contexto que se insere esta pesquisa, que tem como objetivo aprofundar esse diálogo entre o ambiente pedagógico e profissional de tradução.

Quando falo em pouca interação entre academia e mercado de trabalho, me refiro a presença reduzida de pesquisas que abordem questões relacionadas ao setor de agências de tradução e sua relação com a formação de tradutores. Ao pesquisar as principais revistas acadêmicas brasileiras da área de tradução em busca de artigos tratando da formação de tradutores e da avaliação na formação de tradutores, encontrei poucos que incluíam alguma reflexão sobre o mercado de traduções especializadas (ou o setor de agências de tradução). Dentre os artigos encontrados, gostaria de destacar: Martins (2006) que apresenta uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no mercado de tradução nas últimas décadas; Bevilacqua (2017), que aborda a revisão de textos traduzidos; Vilela e Pimentel (2019), que analisam dados coletados junto aos profissionais de tradução brasileiros em relação à percepção destes como tradutores e das condições do mercado; além de Stolze (1997) e Martins e Pimentel (2018), que propõem roteiros para avaliação que levam em conta informações sobre o mercado de tradução. As contribuições de Stolze (1997) e

Martins e Pimentel (2018) são apresentadas na seção 2.2.4.1 “Modelos de avaliação pedagógica com base em modelos profissionais”.

É importante levar em conta que, no ambiente acadêmico e pedagógico, apenas nas últimas décadas a Tradução consolidou-se como disciplina acadêmica. Gambier e Doorslaer (2010) destacam que a institucionalização da disciplina se manifestou pelo surgimento de novos cursos e currículos, ampliação de pesquisa e diversificação das publicações acadêmicas relacionadas a tradução. No contexto brasileiro, houve um movimento semelhante nesse período, com a criação e ampliação da oferta de formação de tradutores em universidades públicas e privadas, além da criação de cursos de pós-graduação nas modalidades de especialização e mestrado/doutorado⁸ (COSTA, 2018).

Saldanha e O'Brien (2014, p. 95) afirmam que, enquanto a tradução se consolidou como disciplina e como profissão, a avaliação se tornou mais complexa, mas continuou essencialmente subjetiva. Mais recentemente, no entanto, observou-se a emergência de novas abordagens para a avaliação no ensino de tradução, como a avaliação da aquisição de competências (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015), bem como o aprofundamento das pesquisas na área de avaliação de traduções, como vemos, por exemplo, nas pesquisas de Delizée; Matis; e Debove, Furlan e Depraetere, publicadas no livro *Perspectives on Translation Quality* (DEPRAETERE, 2012). No entanto, no contexto brasileiro, existem poucas pesquisas sobre avaliação pedagógica que abordem de maneira aprofundada a avaliação realizada no mercado de trabalho, o que se opõe à proposta de alinhar a avaliação pedagógica à realidade profissional (FERNÁNDEZ MARCH, 2010; KIRALY, 2000).

Segundo Drugan (2013), um motivo importante para a diferença entre os modelos de avaliação usados na academia e nas agências de tradução é a divergência de objetivos e conceitos em relação à qualidade adotados em cada um destes contextos. Enquanto a motivação no meio acadêmico encontra-se no desafio intelectual e na possibilidade de novas descobertas, o objetivo no meio profissional seria encontrar recomendações práticas, objetivas e aplicáveis para solucionar problemas específicos. Assim, enquanto a pergunta acadêmica seria “Como saber se

⁸ A pesquisa de Doutorado de Patrícia Rodrigues da Costa (2018) apresenta um panorama dos cursos de formação de tradutores no Brasil, incluindo questões curriculares.

essa tradução é *boa?*”, a pergunta entre profissionais seria “Como saber se essa tradução é *boa o suficiente?*”⁹.

Nesse contexto, e face a essa lacuna, justifica-se uma pesquisa que busque estabelecer um diálogo entre o ambiente pedagógico de tradução e os critérios e métodos adotados para a avaliação de traduções no segmento de mercado de agências de tradução.

A relevância da presente pesquisa pode ser, então, argumentada, primeiramente, em termos da necessidade de familiarizar tradutoras e tradutores em formação com os modelos de avaliação adotados por agências de tradução e, em segundo lugar, da necessidade de estabelecer critérios de avaliação pedagógica que tenham um mínimo de relação com os critérios de avaliação no âmbito profissional.

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

No contexto da formação de tradutoras e tradutores, a questão da avaliação ainda é pouco pesquisada, tanto no contexto pedagógico quanto no contexto de mercado de trabalho (MARTÍNEZ MELIS; HURTADO ALBIR, 2001; SALDANHA; O'BRIEN, 2014).

Considerando a avaliação pedagógica, a situação torna-se ainda mais complexa, já que esta tem pouco diálogo com a avaliação de traduções profissionais.

Nesse contexto, tendo observado tal falta de diálogo, busco nesta pesquisa levantar informações sobre a avaliação profissional realizada no contexto de traduções contratadas por agências de tradução e verificar até que ponto os métodos e critérios de avaliação adotados nesse segmento de mercado podem ser incluídos em atividades para formação de tradutoras e tradutores enquanto objetivos de aprendizagem e tarefas e instrumentos de avaliação em pares.

A avaliação no contexto pedagógico, considerando a avaliação no sentido mais amplo, multidimensional (SCALLON, 2015), está localizada em algum tipo de disciplina, ou seja, ocorre em algum contexto pedagógico; portanto, as reflexões deste trabalho têm como ponto de partida o estágio de docência realizado na disciplina Estudos da Tradução II (LLE7032), oferecida no 4º período do curso de graduação em

⁹ Essa questão é discutida na seção 2.1, “Formação de tradutoras e tradutores por competências”.

Letras Inglês – Bacharelado/Licenciatura da UFSC e ministrada pela Professora Dra. Alinne Balduino P. Fernandes, no 2º semestre de 2017.

Nesse estágio, a professora ministrante e eu propusemos um Plano de Ensino, com objetivos de aprendizagem e tarefas de avaliação, alinhados a um modelo de avaliação contendo elementos da avaliação de traduções realizada em agências.

Durante esse estágio, pude perceber que as alunas e os alunos não estavam familiarizados com os elementos da avaliação profissional abordados nas tarefas e, a partir da interação com as/os estudantes, ficou claro para nós a importância de estabelecer uma comunicação entre avaliação pedagógica e profissional, o que me instigou a estabelecer como objetivo geral desta pesquisa *aproximar as situações de avaliação profissional e a formação de tradutores*.

O contexto considerado para a proposta deste trabalho é inspirado na situação pedagógica descrita acima e detalhada na seção 3.2, “Contexto pedagógico da proposta de Unidade Didática com base em modelos de avaliação por tipologia de erros”.

O objetivo geral – aproximar as situações de avaliação profissional e a formação de tradutores – desdobra-se nos objetivos específicos a seguir:

- 1) Fazer uma revisão bibliográfica sobre avaliação de traduções no contexto profissional e pedagógico;
- 2) Apresentar um levantamento dos modelos de avaliação por tipologia de erros no contexto profissional de agências de tradução, com vistas a cotejar a dimensão teórica com a dimensão profissional, discutindo propostas de integração dessas dimensões;
- 3) Apresentar, como ilustração, uma proposta de Unidade Didática (UD), a ser implementada em pesquisas futuras, na qual os métodos e instrumentos de avaliação profissional servirão como base para tarefas de ensino/aprendizagem envolvendo revisão e avaliação em pares.

Essas tarefas permitem que os estudantes se familiarizem com o processo de melhoria de qualidade e os leva a entender as *ferramentas* e *processos* necessários para realizar a revisão e avaliação de traduções com a melhor qualidade.

O estabelecimento de tais objetivos está em consonância com a proposta de Kelly (2005) para o desenho de planos de ensino para a formação de tradutores. Segundo a autora, o desenho e o planejamento curricular têm como ponto de partida

a definição dos objetivos de aprendizagem que, por sua vez, são definidos a partir de um conjunto de fontes, que incluem, dentre outras (KELLY, 2005, p. 22):

Padrões profissionais (muitas vezes não expressos claramente [...]); necessidades e visões do mercado de trabalho; política institucional (ou corporativas, no setor privado); restrições institucionais (normas e regulações nacionais; recursos disponíveis para o ensino, etc.); considerações disciplinares (pesquisas e literatura disponíveis; práticas estabelecidas em outros cursos semelhantes; perfil do estudante¹⁰.

Os objetivos geral e específicos são representados nas perguntas de pesquisa apresentadas a seguir.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

PP1: Como a avaliação de traduções no contexto pedagógico é abordada na literatura sobre formação de tradutoras e tradutores?

PP2: Quais são os modelos de avaliação por tipologia de erro adotados em agências de tradução? Dentre estes, qual adotar para estabelecer o diálogo entre avaliação profissional e formação de tradutores?

PP3: Como utilizar o modelo adotado em atividades pedagógicas para a formação de tradutores?

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é composta por quatro capítulos:

- O primeiro capítulo, de caráter introdutório, apresenta as Considerações Iniciais, o Contexto e a Justificativa da pesquisa, os Objetivos e Perguntas de Pesquisa.
- O segundo capítulo apresenta o Referencial Teórico. O conteúdo apresentará uma revisão de literatura a respeito dos principais temas deste

¹⁰ “[...] professional standards (sometimes not expressed formally [...]); industry’s needs and views; institutional policy (or corporate policy in the private sector); institutional constraints (national regulations or legislation; available training resources, etc.); disciplinary considerations (existing research and literature; common practice on other similar courses in your country or others); student/trainee profiles.”

trabalho, ou seja: Formação de tradutores por competências; Avaliação de traduções no contexto profissional; Avaliação de traduções no contexto pedagógico; e Integração da avaliação profissional e pedagógica

- O terceiro capítulo apresenta o Método, detalhando os procedimentos para coleta de dados e os critérios para análise destes.
- O quarto capítulo apresenta a proposta ilustrativa de UD desenvolvida nesta dissertação, além do Plano de Ensino, que servirá como contexto para a UD.
- No quinto capítulo encontram-se as considerações sobre a UD ilustrativa proposta neste trabalho, incluindo a análise dos objetivos de aprendizagem e das Tarefas propostas para seu alcance.
- O sexto capítulo apresenta as Considerações Finais, analisando os resultados desta pesquisa com base nos objetivos inicialmente propostos e respondendo às perguntas de pesquisa.

Após as Considerações Finais, são apresentadas as Referências Bibliográficas, que serviram de base para este trabalho, seguida dos apêndices e anexos, que servem de apoio para as discussões aqui apresentadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é dividido em dois eixos: (i) o quadro teórico que embasa as questões pedagógicas deste trabalho, relacionadas à formação de tradutores, enquadrando-se em uma perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem e em uma linha pedagógica de FPC; (ii) o quadro teórico que embasa as questões relacionadas à avaliação de traduções nos contextos profissional e pedagógico, enquadrando-se na interface entre o conceito de qualidade da tradução; avaliação no contexto profissional de tradução; avaliação no contexto pedagógico de tradução; e, integração da avaliação profissional e pedagógica.

Considerando-se que a discussão da avaliação pedagógica é desenvolvida no contexto de formação de tradutores por competências, a apresentação do referencial teórico inicia-se com a questão da formação de tradutores em uma perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem e em uma linha pedagógica de FPC.

2.1 FORMAÇÃO DE TRADUTORAS E TRADUTORES POR COMPETÊNCIA

Nos anos de 1980, o teórico canadense Jean Delisle, em sua obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais* (1980), teve o grande mérito de apresentar à comunidade acadêmica dos Estudos da Tradução a proposta de formação de tradutoras e tradutores por objetivos de aprendizagem, trazendo para a área de tradução a premissa educacional de estabelecer objetivos claros para qualquer processo de ensino/aprendizagem (KELLY, 2005, p. 11). Delisle (2013, p. 20), na obra *La traduction raisonnée: manual d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, define o objetivo de aprendizagem como uma “descrição da intenção pretendida por uma atividade pedagógica com especificação das mudanças de comportamento que deverão ser observadas nos/nas estudantes ao final de um período de ensino e aprendizagem”¹¹. Segundo Hurtado Albir (2007, p. 165), a Formação por competências (FPC) vai além disso e, sendo “uma continuação lógica da metodologia por objetivos de aprendizagem”¹², acrescenta a essa matriz uma nova dimensão: “maior transparência do perfil profissional nos programas de estudo, maior ênfase nos resultados do aprendizado, maior flexibilidade e maior integração de todos os aspectos de um currículo”¹³.

As teorias de FPC fazem distinção entre as competências específicas, ou relacionadas à disciplina em questão, e as competências gerais¹⁴ (ou transversais), que podem ser aplicadas a qualquer campo disciplinar (PACTE, 2017), sendo ambas definidas com base no perfil profissional de cada campo disciplinar.

Inspirando-se no conceito de objetivo de aprendizagem e nas premissas da FPC, Hurtado Albir e o Grupo PACTE desenvolveram um modelo de ensino de orientação cognitivo-construtivista, no qual os objetivos de aprendizagem são definidos com base

¹¹ “Par objectif d'apprentissage, on entend la description de l'intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant s'opérer chez un étudiant.”

¹² “[...] is a logical continuation of objectives- based learning.”

¹³ “greater transparency of professional profile in study programmes, greater emphasis on the outcome of learning, more flexibility and a greater integration of all aspects of a curriculum”.

¹⁴ Para os propósitos deste trabalho, adotamos as competências gerais sugeridas para um curso introdutório de formação de tradutores por Hurtado Albir (2015a, p. 27): Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua; Trabalhar em equipe; Analisar e sintetizar; Raciocinar criticamente; Tomar decisões.

nas competências necessárias para o bom desempenho de tradutoras e tradutores no contexto profissional (HURTADO ALBIR, 2015a).

Hurtado Albir (2011, p. 634) define Competência Tradutória (CT) como um “sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir”¹⁵.

Em consonância com essa definição, o modelo de ensino proposto pelo Grupo PACTE adota o modelo de CT desenvolvido a partir dos resultados de pesquisas empíricas que verificaram a CT e sua aquisição, buscando estabelecer relações entre competências específicas e as ações observadas nos participantes durante o processo tradutório. O modelo de CT) do Grupo PACTE é composto por cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica) e um conjunto de componentes psicofisiológicos (PACTE, 2017). O Quadro 1, a seguir, apresenta as principais características de cada uma das subcompetências deste modelo.

Quadro 1 - Modelo de Competência Tradutória do Grupo PACTE (2017)

Subcompetência	Conhecimentos e habilidades envolvidos
Bilíngue	Conhecimento operacional necessário para comunicação nos dois idiomas. Conhecimento pragmático, sociolinguístico, textual, gramatical e lexical em ambos os idiomas. Habilidade para controlar interferências na transferência entre os idiomas.
Extralinguística	Conhecimento declarativo, tanto conhecimentos gerais como específicos (conhecimento bicultural, conhecimento enciclopédico, conhecimentos sobre temas específicos).
Conhecimentos sobre tradução	Conhecimento declarativo sobre os princípios de tradução (unidades de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos) e aspectos profissionais (mercado de trabalho, tipos de encargos, características de cada público-alvo etc.).
Instrumental	Conhecimento operacional sobre o uso de fontes de documentação, informações e recursos tecnológicos.
Estratégica	Conhecimento operacional para garantir a eficiência do processo de tradução e solucionar problemas encontrados. Envolve: planejar o projeto de tradução, avaliar o andamento do processo, ativar diferentes subcompetências e compensar deficiências, identificar problemas de tradução e aplicar estratégias para sua solução.
Componentes psicofisiológicos	Mecanismos psicomotores, além de componentes cognitivos (memória, atenção, percepção e emoções) e atitudinais (curiosidade intelectual, rigor, espírito crítico, consciência e confiança na própria capacidade, motivação etc.). Habilidades como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese.

Fonte: Adaptado de PACTE (2017).

¹⁵ “Sistemas subyacentes de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para traducir.”

Cabe destacar que o modelo de competência do Grupo PACTE considera a seguinte distinção entre conhecimento declarativo, conhecimento operacional e conhecimento explicativo¹⁶:

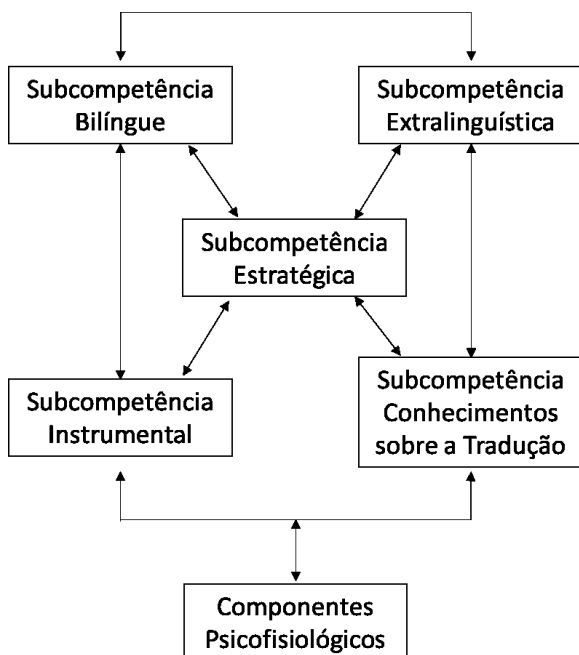
- O conhecimento declarativo, ou seja, *saber o quê*, é caracterizado por ser fácil de verbalizar, adquirido por meio de exposição e processado de modo controlado.
- O conhecimento operacional, ou seja, *saber como*, é difícil de verbalizar, adquirido por meio da prática e processado de modo automático.
- O conhecimento explicativo, ou seja, *saber por que*, trata-se do conhecimento teórico.

O conjunto de subcompetências que formam a CT é mobilizado de maneira integrada e orientada principalmente pela subcompetência estratégica, sendo esta mobilizada durante todo o processo tradutório, desde o momento do planejamento do projeto de tradução até a avaliação do andamento do projeto, e permite ao tradutor ativar as diferentes subcompetências, compensar deficiências, identificar problemas de tradução e aplicar estratégias para solucioná-los.

A Figura 1, a seguir, ilustra a integração das subcompetências e dos componentes psicofisiológicos da CT durante o processo de tradução.

¹⁶ A distinção entre conhecimento declarativo e conhecimento operacional foi proposta por Anderson (1983). Wellington (1989) propõe o terceiro termo ao sugerir “que é possível ter conhecimento de um fenômeno [...], mas não saber explicá-lo” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 21).

Figura 1 – Integração dos componentes da CT do Grupo PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28).

Hurtado Albir (2007, p. 177-178) propõe o seguinte conjunto de competências específicas para a formação de tradutores: metodológica e estratégica, contrastiva, extralinguística, profissional, instrumental e textual.

A “Competência metodológica e estratégica” consiste em “aplicar os princípios metodológicos e estratégicos necessários para percorrer o processo de tradução apropriadamente”¹⁷ (HURTADO ALBIR, 2015c). A “Competência contrastiva”, a “Competência extralinguística” e a “Competência textual”¹⁸ estão mais relacionadas aos aspectos linguísticos de uma tarefa de tradução. Conforme define Hurtado Albir (2015c, p. 262), essas competências buscam, respectivamente:

[...] diferenciar entre os dois idiomas envolvidos, monitorando interferências; mobilizar conhecimento enciclopédico, bicultural e temático para resolver problemas de tradução; [e] usar estratégias apropriadas para resolver problemas de tradução em diferentes gêneros¹⁹.

¹⁷ “[...] applying the methodological principles and strategies necessary to work through the translation process appropriately”.

¹⁸ Hurtado Albir (2015a, p. 33) usa “Competência de resolução de problemas de tradução” ao invés de “Competência textual”.

¹⁹ “[...] differentiating between the two languages involved, monitoring interference. [...] mobilizing encyclopaedic, bicultural and thematic knowledge to solve translation problems. [...] using appropriate strategies to solve translation problems in different text genres.”

A “Competência profissional” está relacionada ao desempenho de tradutoras e tradutores no mercado de trabalho e aos conhecimentos sobre a prática profissional necessários para seu bom desempenho e, por fim, a “Competência instrumental” está relacionada ao uso de fontes de documentação e recursos tecnológicos necessários para solucionar problemas de tradução.

Segundo Hurtado Albir (2011, p. 405-408), a aquisição da CT é vista, como todo processo de aprendizagem, como um processo dinâmico e cíclico, consistindo no desenvolvimento integrado das subcompetências; esse processo pode se dar ou de modo autônomo, ou com ajuda de outro tradutor, ou por ensino sistematizado. Se o desenvolvimento da CT se der por um processo de ensino-aprendizagem formal, o tipo de ensino recebido condiciona a maneira como se adquire a CT, alcançando assim central importância a pesquisa sobre didática de tradução.

Nesse contexto de aprendizagem formal, o Grupo PACTE se filia a teorias de aprendizagem cognitivo-construtivistas, que propõem desenvolver nas/os estudantes a autonomia, um papel ativo como aprendiz, a aquisição progressiva de conhecimentos e de um “saber-ser” e “saber-fazer” (SCALLON, 2015, p. 165). Tal perspectiva de aprendizagem leva as/os estudantes a construir os andaimes do seu conhecimento de modo gradual e contextualizado, dando ênfase ao modo como as/os estudantes adquirem os conhecimentos e as habilidades, respeitando suas estratégias individuais de aprendizagem e favorecendo a construção gradual de conhecimentos e a metacognição (FERNÁNDEZ MARCH, 2010).

Conforme explica Hurtado Albir (2005, p. 36), as bases metodológicas da didática de tradução do PACTE tiveram sua origem na abordagem por tarefas, sobre a qual a autora construiu uma proposta de enfoque por tarefas de tradução. Hurtado Albir (1999, p. 56) define tarefa como “uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho”²⁰; nesse contexto, a tarefa de tradução torna-se o eixo principal da elaboração da Unidade Didática (UD) e do desenho curricular (HURTADO ALBIR, 2005, p. 44):

As unidades didáticas estão elaboradas em torno de um objetivo específico (ou intermediário) e objetivam, em cada caso, uma tarefa final (ou várias).

²⁰ “[...] podemos definir la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.”

Conforme a dificuldade dos objetivos, a complexidade da(s) tarefa(s) final(is) terá implicações no tamanho das unidades didáticas e na imbricação das tarefas. Apesar de que cada unidade gira em torno de um (ou vários) objetivos específicos (metodológico, contrastivo, profissional, textual), objetivos secundários, de reciclagem, associados e derivados são incorporados às tarefas.

Conforme Hurtado Albir (2005), “cada unidade está estruturada em diferentes tarefas facilitadoras preparatórias para a(s) tarefa(s) final(is)”. A Figura 2, a seguir, ilustra a estrutura de uma UD.

Figura 2 - Estrutura da UD

UNIDADE: OBJETIVO ESPECÍFICO:
ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE TAREFA 1: TAREFA 2: TAREFA 3: TAREFA ... TAREFA FINAL

Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 44).

Hurtado Albir (2007, p. 180) faz uma distinção entre diferentes tipos de tarefa, salientando:

Tarefas de aprendizagem, que buscam o desenvolvimento de uma habilidade ou competência e exploram conteúdos relacionados às diferentes disciplinas; tarefas de integração, que ativam todos os componentes de uma competência; e tarefas integradoras que ativam uma ou mais competências relacionadas à disciplina específica e à pelo menos uma competência geral.²¹

Todos esses aspectos conceituais e metodológicos serão considerados na elaboração da ilustração de UD proposta nesta dissertação no Capítulo 4.

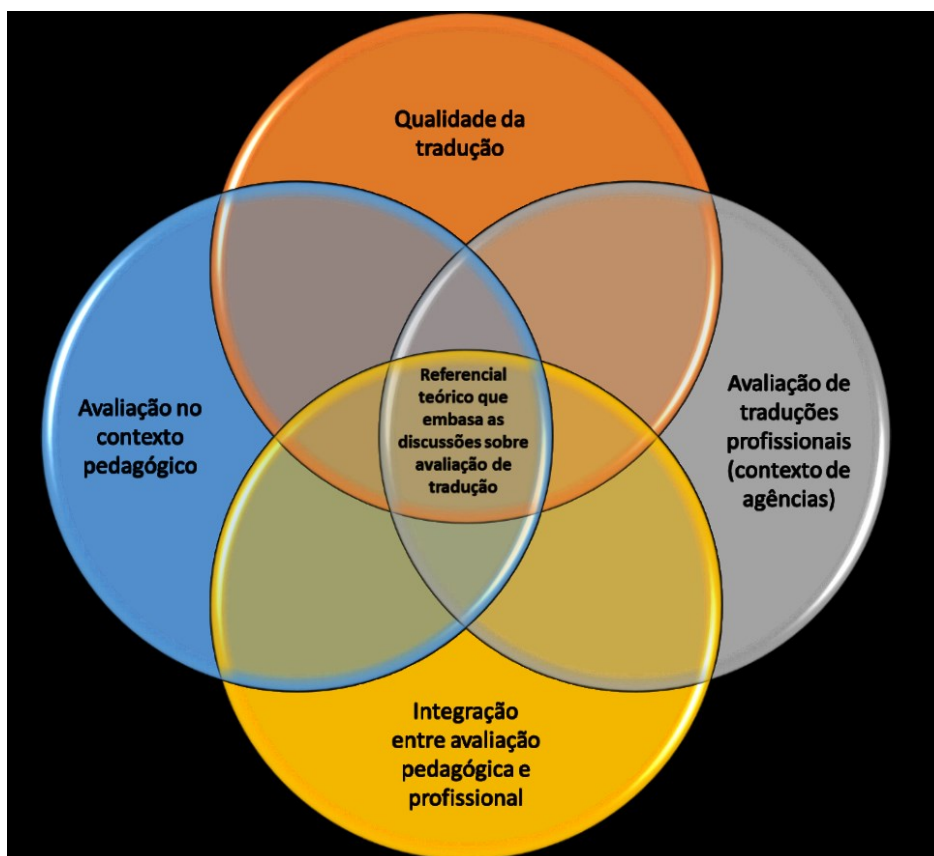
No interior da proposta do PACTE, a questão da avaliação merece atenção especial, o que será discutido na próxima seção (2.2), com a apresentação de conceitos relacionados à avaliação de traduções: inicialmente, uma visão geral sobre os estudos relacionados à qualidade e avaliação de traduções; na sequência, serão apresentados aspectos da avaliação de traduções no contexto profissional; o tema da avaliação de traduções na FPC será discutido; e, por fim, serão apresentados conceitos sobre a integração da avaliação profissional e pedagógica; além de modelos de avaliação propostos a partir dessas perspectivas.

2.2 AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DE TRADUÇÕES

A Figura 3 representa a interface explorada neste trabalho, entre avaliação profissional, no contexto de agências de tradução, e a avaliação pedagógica para formação de tradutores.

²¹ "(1) learning activities, aimed at the development of an ability, skill or discipline-related content; (2) integration tasks, which activate all the components of a competence; (3) integrating tasks, which activate one or more discipline-related competences and at least one general competence and one aspect of life experience"

Figura 3 - Interface entre avaliação profissional e pedagógica de tradução



Fonte: Elaboração da autora.

Considerando que o conceito de qualidade da tradução está necessariamente vinculado a um conceito de tradução, destacamos que neste trabalho, consideramos a tradução como um ato comunicativo no qual a tradução atua como um instrumento para uma comunicação na cultura de chegada, que toma como base uma comunicação originada na cultura de partida (NORD, 1996). Mas como afirma Kiraly (2000, p. 13), “produzir um texto de chegada aceitável em um idioma om base em um texto escrito em outro [idioma]²²”, assim, também em consonância com Kiraly (2000), o tradutor precisa ser capaz de compreender e produzir textos para leitores especializados, levando em conta as normas adotadas em cada comunidade de especialistas e por cada cultura. Assim, consideramos que a qualidade da tradução está vinculada à habilidade do tradutor de “usar as ferramentas e informações para

²² “[...] produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another.”

criar textos comunicativamente bem-sucedidos, que são aceitos como boas traduções dentro da comunidade correspondente²³ (p. 14).

As subseções a seguir exploram cada uma das dimensões dessa interface, que servem como base para a ilustração de UD proposta neste trabalho.

2.2.1 Considerações sobre qualidade e avaliação de tradução

Embora os conceitos de avaliação e qualidade da tradução sejam abordados de maneiras diferentes no ambiente profissional e pedagógico, a questão da qualidade está relacionada à tradução e à sua avaliação desde os primeiros trabalhos publicados na área. Em 1959, por exemplo, a Federação Internacional de Tradutores (FIT, *Fédération Internationale des Traducteurs*) realizou um congresso que é considerado o marco inicial das pesquisas em avaliação de traduções, o III Congress of the International Federation of Translators. O evento resultou, alguns anos mais tarde, na publicação do livro *Quality in Translation* (1963, editado por E. Cary e R. W. Jumpelt).

Meses antes do evento de 1959, foi enviado às pesquisadoras e aos pesquisadores que se inscreveram um questionário abordando o modo como viam a qualidade em relação à tradução literária (MAIER, 2000). Segundo House (1997, p. 2), as respostas formavam:

[...] um conjunto confuso de declarações vagas e sem comprovação sugerindo, por exemplo, uma conexão entre a qualidade de uma tradução e a personalidade do autor, do tradutor e do público leitor, ou afirmando que uma boa tradução é aquela que não soa como uma²⁴.

Maier (2000) sugere que esse conjunto de respostas representava bem a visão acadêmica sobre qualidade da tradução na época, ou seja, que a questão da qualidade era considerada mais importante na tradução literária, e que, conseqüentemente, a qualidade de traduções literárias e não literárias poderia ser compreendida de maneiras distintas.

Maier (2000) compara o livro *Quality in Translation* à publicação *Translation and Quality* (1998, editado por Cristina Schäffner), que apresentou os trabalhos de outro evento sobre qualidade na tradução promovido pela revista *Current Issues In*

²³ “[...] use tools and information to create communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned.”

²⁴ “[...] a puzzling array of basically vague and unverifiable statements suggesting, for instance, a connection between the quality of a translation and the personality of the author, the translator and the audience, or asserting that a good translation is one that does not read like one”.

Language and Society. Segundo Maier (2000, p. 140), esse evento demonstrou maior ênfase na definição de qualidade em contextos específicos, especialmente no âmbito pedagógico:

[...] a maior parte, senão a totalidade da discussão sobre qualidade em *Translation and Quality*, se dá no contexto da avaliação. Em outras palavras, além de não considerar a qualidade como uma característica que pode ser definida em termos relativos, sua definição envolve inevitavelmente uma medida e, frequentemente, um julgamento²⁵.

Cabe destacar que as pesquisas sobre qualidade e avaliação de traduções no meio acadêmico também têm muito a contribuir para a avaliação de traduções no contexto profissional. O livro *Memes of Translation: the spread of ideas in translation theory*, Chesterman (2016), é um exemplo de como tal contribuição pode acontecer.

Nessa obra, o autor discorre sobre um conjunto de conceitos relacionados à qualidade da tradução que pode contribuir para aprimorar o trabalho de tradutoras e tradutores profissionais em qualquer área. Por exemplo, a análise e classificação de “normas de tradução”²⁶ pode ser usada para levar à reflexão sobre diferentes aspectos da qualidade, desde aspectos linguísticos abordados pelas “normas de expectativas”, ou seja, as expectativas dos leitores de um tipo de texto específico na cultura do idioma de chegada, até questões relacionadas ao processo de tradução, que Chesterman agrupa sob a denominação de “normas profissionais”.

Com o propósito de discutir questões relacionadas à qualidade da tradução, apresento a classificação de Chesterman (2016) das principais normas relevantes para a teoria de tradução:

1) Normas de Toury

Normas preliminares: relacionadas à política de tradução em uma cultura específica, estão relacionadas à decisão sobre quais obras são traduzidas ou não, se a tradução será direta ou indireta (feita com base em uma tradução existente).

²⁵ “[...] much, if not most of the discussion of quality in *Translation and Quality* occurs in the context of assessment. In other words, not only is quality not considered a characteristic that can be defined in relative terms, but to define it inevitably involves measurement and, more often than not, judgment.”

²⁶ Chesterman (2016, p. 51) reconhece a polêmica envolvendo o termo “norma”, principalmente quanto à sua aplicação descritiva ou prescritiva. Porém, o autor afirma que, em sua análise, adota o termo em um sentido puramente descritivo, “considerando as teorias de tradução (dentre outras coisas) como uma disciplina normativa, cujo objeto é a descrição, compreensão e explicação das normas de tradução”.

Normas operacionais: as decisões que o tradutor faz durante o processo de tradução. São normas textuais (normas do produto) que “regulam a forma da tradução como produto final”²⁷ (CHESTERMAN, 2016, p. 61).

Norma inicial: relacionada às escolhas do tradutor entre seguir as normas linguísticas e literárias do texto original ou da língua de destino.

2) Normas de expectativa (normas do produto)

Estão relacionadas às expectativas dos leitores de um tipo de texto em relação à tradução desse tipo de texto na cultura de chegada. São regidas pela tradição de tradução na cultura de chegada e parcialmente pelos textos paralelos no idioma de chegada. Tais expectativas podem ser validadas pela simples existência dessas expectativas na comunidade falante da língua de chegada ou, ainda, podem ser validadas por “representantes” da sociedade, como, por exemplo, autoridades como professores, revisores, críticos literários, editores etc.

3) Normas profissionais (normas do processo)

Extraídas das práticas tradutórias do subconjunto de tradutores considerados profissionais, estas normas regulamentam o processo de tradução e são determinadas pelas normas de expectativa, ou seja, pela natureza do produto final. Chesterman (2016) as classifica em três subnormas:

- a) Norma da responsabilidade (ética): o tradutor deve atender às exigências de fidelidade por parte do contratante, do escritor do texto de partida, do público-alvo etc.
- b) Norma de comunicação (social): o tradutor deve otimizar a comunicação entre as partes envolvidas, conforme for exigido pela situação.
- c) Norma de relação (linguística): o tradutor deve estabelecer uma relação de semelhança relevante entre o texto de partida e o texto de chegada. A decisão do tradutor sobre a relação apropriada está relacionada ao tipo de texto, às necessidades do contratante, às intenções do escritor do texto de partida e às supostas necessidades do público-alvo.

²⁷ “In norm-theoretical terms, Toury’s operational norms are primarily product norms, regulating the form of a translation as a final product.”

Tal classificação de normas pode ser usada tanto no ambiente pedagógico como profissional, para estabelecer um padrão de referência para a qualidade da tradução, a ser aplicado conforme necessário em cada um dos contextos.

No contexto de gerenciamento de qualidade, diretamente relacionado aos processos envolvidos na avaliação de traduções no ambiente profissional, o termo *qualidade* pode ser entendido de duas maneiras diferentes (JURAN, 1998):

- 1) *As características e recursos de um produto que atendem às necessidades dos clientes* e, assim, oferecem satisfação estes. Nesse caso, o objetivo da qualidade é aumentar o lucro da empresa, mas, para isso, é preciso haver investimentos e, portanto, nesse contexto a qualidade “custa mais”.
- 2) Um *produto livre de defeitos*, ou seja, livre de erros que resultem na necessidade de refazer um trabalho ou que resultem em falhas, reclamações de clientes etc. Nesse caso, a qualidade está relacionada a custos e uma boa qualidade irá “custar menos”.

Aplicando esses conceitos à tradução e considerando a tradução como um serviço, podemos dizer que o conceito número 1 está relacionado às opções de níveis de qualidade da tradução disponíveis para contratação. Por exemplo, as expectativas de qualidade para uma tradução *pro forma* poderão ser atendidas com uma tradução automática seguida de uma rápida revisão; por outro lado, a tradução de uma peça publicitária para campanhas de *marketing* terá expectativas de qualidade mais altas que, para ser atendidas, exigirão uma tradução criativa e totalmente adaptada para o mercado-alvo.

Para aplicar o conceito 2 ao setor de tradução, e aproveitando os exemplos citados anteriormente, podemos considerar que, ao contratar uma tradução e combinar um nível de qualidade para o texto traduzido, as/os clientes terão expectativas em relação ao número e à natureza dos erros que o texto traduzido poderá apresentar. Por exemplo, a tradução *pro forma* poderá conter alguns erros, desde que não prejudiquem a compreensão do conteúdo traduzido nem contradigam as informações contidas no texto de partida. Já a pessoa que contratou a tradução da peça publicitária poderá ter um nível zero de tolerância a erros. Uma tradução para *marketing* deve ser livre de erros, inclusive erros relacionados a questões de estilo, como o tom do texto e o modo como a “voz” da empresa é comunicada ao público falante da língua de destino.

Apesar de ambos os conceitos estarem relacionados, para os objetivos deste trabalho o termo *qualidade* será adotado com o significado apresentado pelo conceito número 2:

Um produto livre de defeitos, ou seja, *livre de erros que resultem na necessidade de refazer um trabalho ou que resultem em falhas, reclamações de clientes, etc.* Nesse caso, a qualidade está relacionada a custos e uma boa qualidade irá “custar menos”.

Cumpramos observar que o ideal de *produto livre de defeitos* mencionado na definição é ilusório; como afirmam Prioux e Rochard (*apud* DRUGAN, 2013), tradutoras e tradutores conscientes têm o desejo legítimo de alcançar um nível de qualidade absoluta; no entanto, este desejo legítimo de perfeição está, na prática, subordinado a um número de outras questões que podem afetar tal perfeição. Entretanto, a expressão ‘produto livre de defeitos’ é aqui entendida no sentido sugerido pelo segmento salientado em negrito na citação acima, que diz respeito às expectativas do cliente em relação ao serviço de tradução contratado: a expectativa de qualidade para uma tradução *pro forma* pode ser inferior à expectativa de qualidade de uma pessoa que contrata uma tradução de marketing. Cabe também destacar que em um contexto comercial as decisões de compradores, vendedores e intermediários de serviços de tradução baseiam-se na lei da demanda e da oferta e, por isso, o conceito de *qualidade suficiente* procura definir como um serviço de tradução pode ser oferecido com qualidade na medida necessária para atender às demandas do contratante. Em um ambiente comercial, a tradução é oferecida como um serviço e, portanto, cada encargo de tradução envolverá outros fatores além da qualidade, como preço e prazo, que influenciam diretamente a prioridade dada ao nível de qualidade desejado pelo contratante. Por exemplo, se um cliente solicita a tradução urgente de um texto para usá-lo em uma reunião no dia seguinte, pode ser preferível entregar uma tradução de qualidade inferior a simplesmente rejeitar o trabalho, porque não é possível alcançar uma qualidade absoluta no prazo desejado.

Na próxima seção, apresentamos conceitos relacionados à qualidade e à avaliação profissional de traduções, no contexto de agências. As seções seguintes abordam a avaliação no ambiente pedagógico da FPC, quadro metodológico adotado como base para este trabalho, e, na sequência, conceitos sobre a integração da avaliação pedagógica e profissional.

2.2.2 Avaliação no contexto profissional de tradução

Ao longo das últimas décadas, a tradução tem alcançado cada vez mais visibilidade e complexidade, em grande parte devido a fenômenos como a computação ubíqua, ou seja, a presença da informática em praticamente todos os aspectos do cotidiano e não apenas nos computadores, e a facilidade de acesso a informações em qualquer idioma por meio da Internet. Tais fenômenos levaram ao aumento do fluxo de informações por meios digitais ao redor do globo, resultando em maior demanda por tradução. Conseqüentemente, a maior percepção sobre a necessidade de traduzir aumentou também a percepção sobre o impacto da qualidade da tradução em seu público-alvo (DRUGAN, 2013).

No contexto de agências de tradução especializada e técnica, essas mudanças exigem que profissionais e agências estejam prontos para oferecer traduções com vários níveis de qualidade, dependendo das diferentes demandas. A gama de serviços oferecida atualmente na área de tradução abrange desde a tradução puramente automática (sem revisão humana), passando pela tradução automática, seguida de revisão humana, a tradução e revisão tradicionais, sem envolvimento de tradução automática, até o que se chama de *transcrição*, ou seja, uma tradução com características extremamente criativas e que deve ser totalmente adequada à cultura da língua-alvo.

Evidentemente, a expectativa de qualidade é diferente para cada um desses tipos de tradução; e, portanto, profissionais e agências precisam estar prontos não apenas para oferecer diferentes níveis de qualidade, mas também para comprovar a qualidade da tradução que estão entregando.

Para alcançar o nível de qualidade contratado e ter a possibilidade de comprová-lo, agências de tradução nacionais e internacionais de grande e médio porte adotam processos de gerenciamento de qualidade que envolvem os processos de controle de qualidade (*Quality Control*, ou QC, na sigla em inglês)²⁸ e de garantia de qualidade (*Quality Assurance*, ou QA, na sigla em inglês) (DRUGAN, 2013).

²⁸ Neste trabalho, adoto a definição de QC sugerida por Drugan (2013): um conjunto de verificações realizadas no produto final, descritas na seção 2.2.2.1, “Controle de qualidade em projetos de tradução”. O mesmo termo também pode ser usado, segundo o padrão ASTM F 2575 – 06, para indicar a revisão final de uma amostra ou completa do texto traduzido.

O processo de gerenciamento de qualidade não é exclusivo do setor de tradução, tendo sido primeiramente adotado em atividades industriais, para controlar e assegurar a qualidade dos produtos fabricados, passando posteriormente a ser adotado pelo setor de serviços (JURAN, 1998). Gouadec (2007, p. 302) afirma que a adoção dos processos de gerenciamento de qualidade no setor de tradução aconteceu quando a demanda no setor aumentou, e as empresas que contratavam grandes quantidades de tradução passaram a colocar o gerenciamento dos contratos sob supervisão de engenheiros, que passaram então a tratar a tradução da mesma maneira que outros processos industriais.

Segundo Marquardt (1998), o processo de QC concentra-se em “alcançar” a qualidade desejada, enquanto o processo de QA busca principalmente demonstrar e oferecer confiança por meio da comprovação objetiva da qualidade. Juran (1998) também destaca que uma diferença importante entre esses processos é que cada um atende a um público diferente: os processos de QC atendem às pessoas que conduzem as operações, ajudando-as a regular tais operações; já o processo de QA tem como objetivo atender a pessoas que não estão diretamente relacionadas às operações, mas que precisam estar cientes de que tudo está correndo bem e receber garantias.

Voltando ao contexto dos serviços de tradução, como parte do processo de QA, ou seja, para comprovar a qualidade que estão oferecendo, as agências de tradução adotam o processo de avaliação de qualidade da tradução, *Language Quality Assessment* (LQA)²⁹. A LQA consiste em uma revisão completa ou parcial do texto traduzido que foi ou será entregue ao cliente com objetivo de gerar uma nota ou uma classificação.

A LQA baseia-se em um modelo de avaliação por tipologia de erros, como os modelos LISA (*Localization Industry Standards Association*), DQF-MQM (*Dynamic Quality Framework - Multidimensional Quality Metrics*) ou J2450 da SAE (*Society of Automobile Engineers*).

Para gerar uma nota ou classificação, uma/um profissional com a qualificação necessária faz a revisão do texto traduzido e insere cada erro encontrado em um

²⁹ Também chamado de TQA (*Translation Quality Assessment*) por diversos autores, como Yang *et al.* (2017), Lauscher (2000) e Williams (2009), ou ainda de QE (*Quality Evaluation*), por O'Brien (2012). Adoto o termo LQA (*Language Quality Assessment*) por ser o que a grande maioria das empresas usam durante minha experiência profissional.

formulário, definindo uma categoria e uma subcategoria de erros, e um nível de gravidade, para cada ocorrência; todas essas informações são predefinidas no formulário.

O processo envolve também uma fase importante de *feedback* e contestação pela pessoa responsável pela tradução. Essa etapa fundamental é descrita a seguir, na discussão da seção 2.2.2.3, “Avaliação de qualidade linguística (LQA)”, e explicitado na Figura 7 - Fluxo típico de LQA.

Ao final do processo, o formulário apresentará uma nota para a tradução avaliada, por meio de fórmulas específicas definidas com base no peso de cada tipo de erro no modelo adotado. A Figura 4, a seguir, apresenta um exemplo de nota, ou resultado, de uma LQA utilizando o modelo DQF-MQM.

Figura 4 - Resultado da LQA no modelo DQF-MQM

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Scores									
2										
3	Job Info						Final Score			
4	Product Identification			Global Emergency			PASS			
5	Text Size			2000						
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

Analisis Criteria	Number of Errors	Severity 1 Errors	Severity 2 Errors	Severity 3 Errors	Severity Penalty
Accuracy	2	0	1	1	6
Language	0	0	0	1	1
Terminology	2	0	1	1	6
Style	0	0	0	0	0
Country Standards	0	0	0	0	0
Layout	0	0	0	0	0
Query implementation	0	0	0	0	0
Client edit	0	0	0	0	0
Repeat	0	0	0	0	0
Kudos	0				
Total	4	0	2	3	13
					PASS

Source: TAUS Labs - DQE Error Typology Benchmark

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template³⁰.

O modelo DQF-MQM pode ainda ser personalizado com base no método adotado para a avaliação e nas dimensões³¹ que se deseja incluir na avaliação (LOMMEL; BURCHARDT; UZKOREIT, 2015). A seção 2.2.2.4, “Modelos de avaliação de traduções por tipologia de erros”, apresenta detalhes sobre as dimensões e os métodos sugeridos para avaliação com esse modelo.

³⁰ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>
. Acesso em: 20 jul. 2019.

³¹ No MQM-DQF, dimensões são aspectos relacionados à tradução que devem ser verificados, por exemplo, precisão, fluência, convenções do idioma, estilo, terminologia. Diferentes tipos de erro estão associados a cada dimensão, que pode também ser usada como um tipo de erro.

Nas subseções a seguir apresentamos detalhes sobre os processos de QC, QA e LQA que são adotados no contexto de agências de tradução nacionais e internacionais.

2.2.2.1 Controle de qualidade em projetos de tradução

O controle de qualidade (QC) é um processo de decisão usado para verificar se produtos e serviços atendem a especificações de qualidade predefinidas. No âmbito de agências de tradução, o QC consiste em verificações específicas (textuais ou não) com o objetivo de garantir a qualidade do texto final.

No geral, o processo de QC envolve etapas que se baseiam nas definições de padrões de qualidade adotados no setor tradução³², como o ISO 17100 (da *International Organization for Standardization*), o ASTM F2575 (da *American Society for Testing and Materials*), o SAE J245 (da *Society of Automobile Engineers*) e o EN-15038 (do *European Committee for Standardization*). Esses padrões de qualidade foram desenvolvidos para estabelecer processos, recursos e outros procedimentos necessários para que as empresas ofereçam serviços de tradução com a qualidade desejada e acordada com as/os clientes. Por exemplo, o padrão EN-15038 busca uniformizar a terminologia usada no setor de tradução, define requisitos básicos para prestadoras e prestadores de serviços de tradução e oferece uma base para definição de direitos e obrigações contratuais.

O padrão ASTM F2575 tem o enfoque mais amplo de orientar os processos de garantia de qualidade (QA) no setor de tradução e oferece estratégias para estabelecer requisitos específicos para projetos de tradução (GÖRÖG, 2017).

As agências de tradução adotam as recomendações de tais padrões para definir estratégias e processos para as etapas de QC, como revisão bilíngue da tradução, revisão monolíngue, testes linguísticos e funcionais (quando o produto final é uma página da internet ou software), e outras verificações que serão detalhadas a seguir. Essas verificações também devem levar em conta as especificações de qualidade definidas em conjunto com o cliente.

³² O documento "FIT Position Paper on International Standards" da Fédération Internationale des Traducteurs (FIT) apresenta uma lista dos principais padrões relacionados ao setor de tradução no documento disponível em https://www.fit-ift.org/wp-content/uploads/2015/04/Int-standards_pospaper_exit.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

Segundo Drugan (2013), as agências de tradução não adotam todos os processos de controle de qualidade em um mesmo projeto, mas definem as verificações necessárias dependendo dos requisitos do cliente e das necessidades específicas de cada projeto. Segundo Matis (2012), existem outras questões envolvidas na escolha dos processos de QC³³ a serem adotados:

- Tipo de projeto: projetos simples, curtos ou traduzidos/revisados por profissionais muito experientes podem dispensar as etapas de QC.
- Características da/do cliente: as exigências da/do cliente irão determinar a quantidade e os tipos de verificações de QC adotados nos projetos.
- Volume: quanto maior um projeto, mais difícil é garantir sua qualidade e a consistência do texto traduzido. Isso porque um projeto grande pode ser traduzido por uma equipe grande de tradutores e ser revisado por dois ou três profissionais. Nesses casos, os processos de QC ajudam a garantir um nível aceitável de consistência do texto final.
- Recursos humanos: projetos executados por profissionais muito experientes podem dispensar as etapas de QC.
- Prazo: o prazo do projeto pode ser um fator limitante para a execução das etapas de QC.
- Orçamento: as etapas de QC envolvem custos e, portanto, limitações de orçamento podem pesar na decisão de adotar ou não tais processos.

A seguir, apresento uma lista das possíveis etapas de QC segundo o padrão ISO 17100 (INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION 2015) e Drugan (2013). Com base nessa lista, e considerando os fatores citados acima, as empresas de tradução escolhem as verificações que serão aplicadas a cada projeto ou programa de tradução.

Por não haver uma versão oficial traduzida para o português do padrão ISO 17100, e por muitos termos serem aplicados em inglês no contexto de agências internacionais, incluiremos na lista a seguir o termo em inglês, conforme apresentado no documento em inglês do padrão ISO 17100:

³³ Matis (2012) usa o termo garantia de qualidade (QA) para os mesmos processos que Drugan (2013) enumera como processos de controle de qualidade (QC). Neste trabalho, sigo a terminologia adotada por Drugan (2013).

- Revisão bilíngue (*revision*): nessa etapa, o revisor deve comparar o texto traduzido com o texto de partida para verificar a adequação do texto traduzido para os propósitos estabelecidos pela/pelo contratante.
- Verificação de consistência em relação à terminologia e ao estilo definidos pela/pelo cliente: essa etapa pode ser realizada com ajuda de aplicativos de *software* específicos, como Verifika, Xbench, Déjà Vu, QA Distiller, CheckMate etc. (“UK Translator Survey: Final Report”, 2017). Esses aplicativos permitem personalizar inúmeras verificações automatizadas e gerar um relatório ao final, para comprovar que as verificações foram executadas e justificar possíveis falso-positivos.
- Edição ou revisão monolíngue (*review*³⁴): para garantir maior fluência do texto traduzido na língua de chegada e avaliar a adequação do texto traduzido para os propósitos estabelecidos pela/pelo contratante, uma/um profissional com as competências necessárias pode realizar uma revisão considerando apenas o texto traduzido. Nessa etapa, o texto de partida é consultado apenas quando necessário para esclarecer alguma dúvida.
- Revisão por especialista local (*ICR, In-Country Review*): o texto traduzido pode ser revisado por uma/um especialista ou por alguma/algum representante direto da empresa contratante que tenha domínio do assunto. Nessa etapa, é importante que a revisão seja realizada por alguém cujo idioma nativo seja a língua de chegada.
- Teste funcional: verificação da funcionalidade de recursos de um *software*, jogo ou página da Web traduzida. O teste baseia-se em um *script* fornecido pela/pelo cliente, que detalha as etapas que a pessoa responsável pelo teste deve seguir. Quaisquer erros encontrados nesta etapa devem ser detalhados seguindo processos predefinidos de modo a permitir que a/o cliente identifique ou reproduza o mesmo erro posteriormente para corrigi-lo.
- Teste linguístico: assim como o teste funcional verifica o bom funcionamento de um produto traduzido, o teste linguístico verifica a qualidade do texto traduzido no contexto da página da Web ou da interface do *software* ou jogo traduzido.

³⁴ No ambiente acadêmico, Mossop (2014) também reconhece esses dois tipos de revisão (bilíngue e monolíngue) usando os termos *revision* (revisão) e *edition* (edição).

- Verificação do produto final: concluídas as etapas de tradução e revisão, o documento traduzido é formatado por uma equipe de diagramação interna ou terceirizada. Em seguida, o documento formatado pode ser enviado à equipe de tradução para verificação linguística final do documento formatado.
- Revisão final (*proofreading*): releitura monolíngue do texto final traduzido, antes de ser enviado para impressão ou publicação.
- Revisão por amostragem: revisão bilíngue de uma amostra da tradução para avaliação da qualidade da tradução.
- Verificação final e liberação (*final verification and release*): a verificação final do projeto traduzido pode abranger aspectos que vão além dos linguísticos. Conduzida pela/pelo gerente de projetos, a verificação final tem o objetivo de confirmar que todas as exigências do cliente foram atendidas. Caso seja identificada alguma irregularidade, será preciso tomar medidas para corrigir o problema antes da entrega final.

Independentemente das verificações escolhidas, o processo de QC é apenas uma das etapas de um processo mais amplo de garantia de qualidade. A seguir, apresentamos a forma como outras etapas de um projeto de tradução podem ser abordadas, de modo a assegurar a qualidade do produto final.

2.2.2.2 Garantia de qualidade (QA) em projetos de tradução

O processo de QA é mais amplo que o QC, e inclui a adoção, pelas empresas ou tradutoras e tradutores autônomos, de etapas e processos para evitar erros ou problemas de qualidade em qualquer estágio de um projeto de tradução. A QA abrange todos os processos voltados a medir e alcançar os níveis desejados de qualidade, e isso inclui planejamento, QC e LQA, ou seja, envolve não apenas o trabalho de tradutoras e tradutores, mas de toda a equipe envolvida em projetos de tradução.

De acordo com o padrão ASTM F 2575 (*American Society for Testing and Materials*, 2006), ao avaliar a qualidade de uma tradução é preciso levar em vista que não existe uma única tradução de alta qualidade para um texto de partida específico, já que tradutoras e tradutores podem fazer diversas escolhas tradutórias.

Além disso, o nível de qualidade desejado para uma tradução depende em grande parte do grau de conformidade às especificações combinadas com o cliente.

Nesse contexto, os padrões de qualidade, citados anteriormente como ISO 17100, EN 15038, ASTM F2575 e SAE J2450, além de outros padrões de qualidade mais amplos como ISO 9100, são adotados pelas empresas de tradução e seus contratantes para definir em conjunto os requisitos de qualidade e as especificações que serão usadas para avaliar a qualidade de um projeto de tradução ou de um conjunto relacionado de projetos de tradução.

Os padrões de qualidade recomendam que todas as etapas de um projeto sejam documentadas, possibilitando uma análise detalhada das causas de possíveis não conformidade com as expectativas de qualidade (FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES TRADUCTEURS, [s.d.]).

Segundo Saldanha e O'Brien (2014, p. 99), os padrões de qualidade podem ser considerados modelos de avaliação de qualidade voltados para os processos (*process-oriented QA models*). É correto afirmar que tais modelos se concentram em definir os processos necessários para garantir um produto final com a qualidade desejada, combinada previamente com o cliente. No entanto, é preciso esclarecer que nem todos os padrões de qualidade citados acima abordam a *avaliação* da qualidade, ao invés disso, eles recomendam processos para a *garantia* da qualidade. Ou seja, a sigla QA neste contexto significa *quality assurance* (*garantia* de qualidade).

O processo de QA deve incluir etapas e procedimentos para garantir e comprovar que todas as fases de um projeto de tradução estejam voltadas que seja alcançado o nível de qualidade desejado. Detalho a seguir as etapas e as medidas correspondentes voltadas à garantia de qualidade. Assim como no processo de QC, as agências ou profissionais de tradução irão escolher dentre esse conjunto de etapas aquelas que são apropriadas para o projeto ou programa de tradução em questão, com base em decisões internas ou conforme combinado com uma/um cliente.

Na fase de *pré-produção*, ou seja, nas etapas de preparação do projeto de tradução, encontramos as seguintes etapas e medidas visando garantir a qualidade:

- Planejamento: definir os processos necessários e os prazos apropriados, as verificações de QC a serem executadas e outros serviços que podem ser

necessários para entregar um produto final conforme as expectativas da/do cliente. Por exemplo, serviços de editoração eletrônica (*desktop publishing*, ou DTP).

- Preparação do arquivo original: essa etapa varia de acordo com o formato do arquivo recebido do cliente, por exemplo, para traduzir um *software* é preciso preparar o texto extraído do código-fonte e/ou garantir que tal código esteja preparado para ser traduzido; tais processos são conhecidos como internacionalização (i18n) ou globalização (g11n)³⁵. No caso de um documento de texto, existe a possibilidade de pré-traduzir o texto de partida com memórias de tradução para manter a consistência do texto traduzido com traduções anteriores ou com preferências do cliente.
- Preparação dos recursos de terminologia: extração de termos para criação de glossários, tradução desses termos e conversão para um formato de glossário compatível com ferramentas CAT ou com o aplicativo de verificação de qualidade, como Xbench, QA Distiller etc.

Durante o *processo de tradução* propriamente dito, as principais etapas e as medidas a serem tomadas tendo em vista a qualidade são:

- Realizar pesquisas sobre o assunto do texto original e enviar dúvidas ao cliente.
- Preparar-se para realizar o encargo por meio da verificação dos termos e condições do projeto, da verificação de instruções da/do cliente, além da instalação ou configuração dos aplicativos de *software* necessários para executar a tradução.
- Tradução seguida de verificação pelo próprio tradutor (*check*, na terminologia do padrão ISO 17100). O padrão ISO 17100 também estabelece que a tradução deve ser realizada de acordo com o propósito do projeto de tradução, levando em conta as convenções linguísticas do idioma de destino e as especificações do projeto.

³⁵ As abreviações a seguir representam as letras iniciais e finais dos termos em inglês, e o número representa a quantidade de letras existente entre elas. **Globalização** (*globalization, g11n*) significa tornar um conceito, produto ou processo aceitável em qualquer local do mundo por meio da internacionalização e localização. **Internacionalização** (*internationalization, i18n*) consiste em eliminar qualquer referência cultural (ideologia, religião, etc.) e quaisquer características relacionadas a tais referências. **Localização** (*localization, L10n*) significa a adaptação de quaisquer elementos que permaneceram após a internacionalização às condições e requisitos de um público em uma “localidade” específica e à variação linguística ali usada (GOUADEC, 2007, p. 37).

Nas etapas posteriores à tradução ocorrem as verificações de QC detalhadas na seção anterior; e depois de concluídas essas verificações, o projeto é entregue ao cliente, observando-se igualmente as especificações definidas quanto ao formato de entrega e qualquer outro requisito do cliente, por exemplo, um relatório gerado pelo *software* de verificação de qualidade como comprovação de que o texto traduzido está livre de erros.

Posteriormente à entrega da tradução ao cliente, as seguintes etapas têm como objetivo verificar a qualidade do projeto e, se necessário, podem ser tomadas medidas corretivas para evitar a repetição de erros cometidos:

- Ciclo de *feedback* às tradutoras e aos tradutores participantes do projeto.
- Processo de LQA, apresentado na seção a seguir, inclui a avaliação e classificação da qualidade do texto traduzido com base em métricas.
- Análise final do projeto (chamada consensualmente de *post mortem* no contexto de agências, em consonância com a terminologia sugerida por Gouadec), incluindo *feedback* ao cliente e à equipe em geral; apresentações para o cliente sobre resultados de qualidade; pesquisas de satisfação e planos de melhoria dos processos. O objetivo desta análise é definir de maneira retrospectiva os pontos positivos e negativos do projeto, para documentação do processo e melhoria de projetos futuros (GOUADEC, 2007, p. 81).

2.2.2.3 Avaliação de qualidade linguística (LQA)

Inicialmente, antes de explicar como é feita a avaliação de qualidade da tradução no contexto de agências, cumpre fazer algumas considerações iniciais com referência aos modelos de avaliação de qualidade de tradução no ambiente acadêmico e no ambiente profissional, e sobre como esses modelos representam um bom exemplo da lacuna existente entre academia e o segmento de mercado de agências de tradução. Para ilustrar essa afirmação, cito Halliday (2001) e Drugan (2013), dois teóricos que se debruçaram sobre a questão.

Halliday (2001) atribui essa lacuna à predominância no meio acadêmico de uma abordagem descritiva das teorias de tradução, enquanto profissionais de tradução buscariam uma abordagem mais prescritiva à avaliação, ou seja, uma definição

daquilo que constitui uma *boa tradução* e como poderiam alcançar um produto de melhor qualidade. A distinção de Halliday entre dimensão descritiva e prescritiva da avaliação é relevante e pode explicar a distância entre os dois espaços; entretanto, cumpre observar que no ambiente profissional a presença da dimensão prescritiva é quase inevitável e vem ao encontro da necessidade de garantir uma prestação de serviço de qualidade de acordo os padrões de aceitabilidade, relacionados às “normas profissionais” descritas por Chesterman (2016), descritas na seção 2.2.1, “Considerações sobre qualidade e avaliação de tradução”.

Já Drugan (2013) atribui essa lacuna ao fato de que os modelos de avaliação de qualidade, como aqueles propostos por House, Larose, Al-Qinai e Williams (e apresentados resumidamente pela autora em sua obra *Quality in Professional Translation: Assessment and Improvement*), são heterogêneos e baseiam-se principalmente na avaliação do produto traduzido. Segundo Drugan, esses modelos se afastam da realidade do profissional por sugerirem procedimentos de avaliação excessivamente complexo e por estarem embasados principalmente em estudos envolvendo os gêneros jornalístico e literário, que representam uma pequena parte da demanda do mercado de tradução. Para agências de tradução ou para órgãos multinacionais³⁶ que dependem da tradução para desempenhar suas funções, o processo de avaliação de qualidade da tradução tem o importante objetivo de oferecer um parecer, ou uma classificação, sobre a conformidade dos serviços de tradução às especificações de qualidade do projeto.

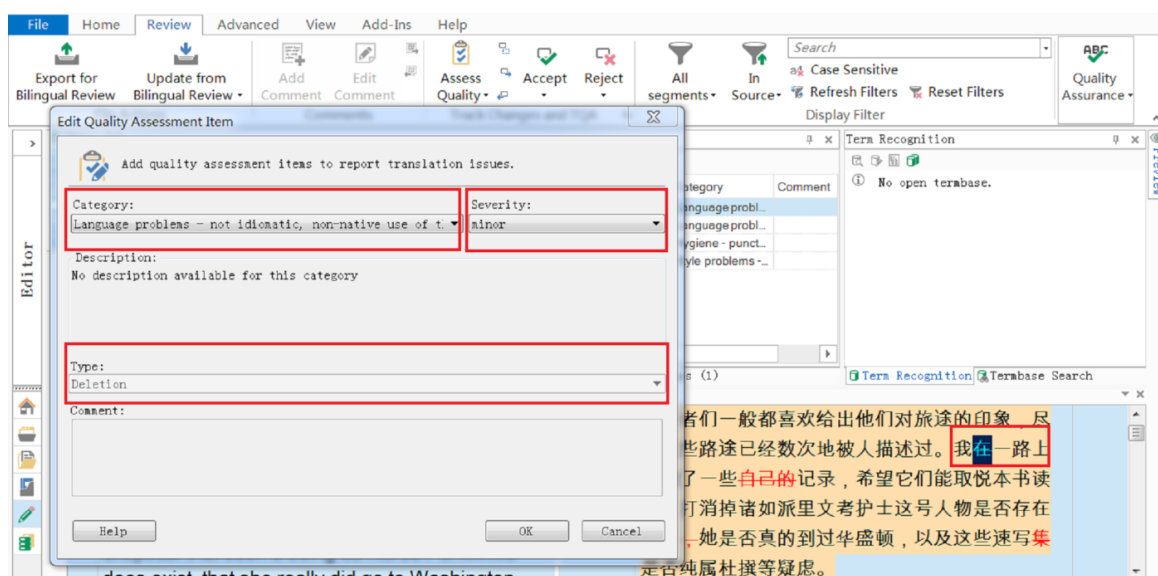
A seguir, passamos a discutir a maneira como a avaliação de qualidade de traduções é feita em agências de tradução. Exceto quando especificado por citações e referências, as informações sobre esses processos vêm da minha experiência profissional como tradutora, revisora, gerente de projetos e gerente de qualidade no setor de tradução pragmática, descrita na seção 1.1, “Justificativa”.

Em um projeto de tradução, a LQA pode ser realizada durante ou após a etapa de revisão bilíngue. Quando é feita durante a revisão bilíngue, é possível optar por usar o recurso de LQA integrado a algumas ferramentas de auxílio à tradução (CAT, *Computer-Aided Translation*). Ferramentas como MemoQ e Trados Studio oferecem esses recursos integrados à sua interface, permitindo que o revisor classifique as

³⁶ Como a Directorate-General for Translation da European Commission. Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/departments/translation_en>. Acesso em: 20 jul. 2019.

alterações feitas ao mesmo tempo que corrige o arquivo bilíngue na ferramenta CAT. Essa abordagem demanda mais tempo do revisor e pode não ser viável em projetos de tradução com prazos ou orçamentos reduzidos. A Figura 5, a seguir, apresenta as telas do *software* SDL Trados Studio, nas quais o revisor pode selecionar as categorias de erro da LQA e, em seguida, a Figura 6 apresenta um exemplo de relatório de qualidade, mostrando a classificação final da amostra revisada e a lista de erros apontados durante a LQA.

Figura 5 - Exemplo de avaliação de tradução no SDL Trados Studio



Fonte: Yang *et al.* (2017, p. 9).

Figura 6 - Exemplo de relatório de qualidade do SDL Trados Studio

Total	Segments	Words	Characters
Files: 1		96	3070
14132			

Categories	Description	Severities		
		critical	major	minor
content errors				
omission		10	5	1
addition		10	5	1
meaning distortion		10	5	1
wrong term		10	5	1
more suitable term available		10	5	1
language problems				
ambiguous translation		10	5	1

Fonte: Yang *et al.* (2017, p. 11).

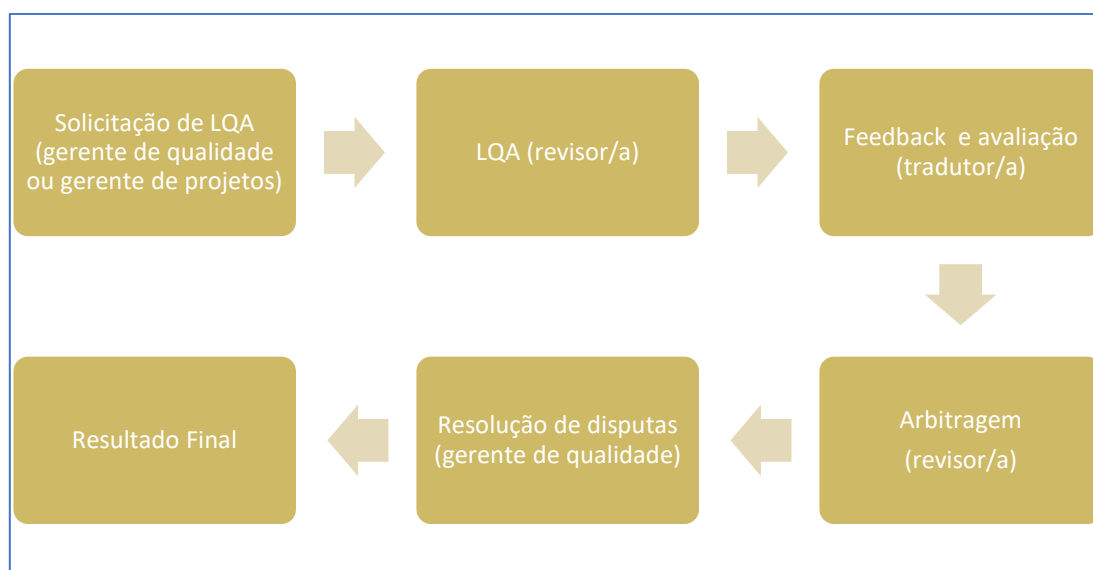
Quando a LQA é concluída antes da entrega da tradução, as alterações sugeridas pela revisora ou pelo revisor são implementadas na versão final da tradução, garantindo melhor qualidade. Isso é recomendado nos casos em que algum fator de risco foi identificado no projeto de tradução, por exemplo, se a equipe envolvida na tradução é inexperiente, ou nos casos em que houve alguma reclamação da/do cliente sobre a qualidade linguística da tradução de algum projeto anterior.

Também é possível optar entre fazer a LQA no texto completo ou apenas em uma amostra. A estratégia de revisar apenas uma amostra geralmente é adotada quando a LQA acontece após a entrega final ou quando o número de palavras do texto é muito alto e a equipe do projeto precisa apenas de um diagnóstico sobre a qualidade da tradução. O risco de fazer a LQA em uma amostra evidentemente é que existam erros em outros trechos não selecionados; no entanto, o objetivo principal da LQA é avaliar a qualidade geral do projeto, e nos casos em que exista algum risco de entregar uma tradução com qualidade abaixo do esperado pelo cliente a equipe precisará tomar medidas para evitar esses erros em etapas anteriores à LQA.

Os principais modelos de avaliação de qualidade adotados atualmente por agências de tradução são sistemas com base em métricas e tipologia de erros (O'BRIEN, 2012), como os modelos LISA, SAE J2450 e DQF-MQM, que serão apresentados na próxima seção.

O processo de LQA no contexto de agências de tradução nacionais e internacionais deve incluir uma fase *feedback* tanto para a pessoa que concluiu a tradução quanto para a revisora ou o revisor. A Figura 7 a seguir representa um exemplo de fluxo de LQA adotado na agência de traduções internacional onde trabalho, e acredito que represente o fluxo das principais agências que adotam o processo de LQA.

Figura 7 - Fluxo típico de LQA



Fonte: Elaboração da autora.

A/o gerente de projetos ou gerente de qualidade da agência escolhe a amostra ou o texto que será enviado para LQA. A metodologia para a revisão varia conforme a agência, podendo ser por meio de um arquivo em formato de planilha, em um formulário *on-line* personalizado ou na interface da ferramenta CAT, conforme mencionado anteriormente.

O texto para revisão e todo o material de referência disponível é enviado à pessoa que fará a LQA. É importante que a revisora ou o revisor receba exatamente o mesmo material de referência que foi usado durante o processo de tradução.

Quando a revisão estiver concluída, os resultados são compartilhados com a equipe que realizou a tradução, que deverá analisar os erros reportados durante a LQA e sinalizar se concorda ou discorda da revisão.

A equipe de tradução devolve seus comentários à equipe de gerenciamento de projetos, ou diretamente à equipe de revisão, dependendo da metodologia adotada. Se a equipe de tradução concordar com todos os erros reportados durante a LQA, o processo estará concluído. Cabe à equipe de gerenciamento do projeto definir também se as alterações sugeridas durante a LQA devem ser implementadas nos arquivos traduzidos.

Caso a equipe de tradução discorde de algum erro reportado durante a LQA, o processo retorna à equipe de revisão, que deve analisar os comentários de contestação dos erros reportados, sinalizar se concorda ou discorda das

contestações da equipe de tradução e enviar seus comentários de volta à equipe de gerenciamento do projeto.

Se a equipe de revisão concordar com as contestações da equipe de tradução, o processo estará concluído, se discordarem de alguma contestação, a equipe de gerenciamento do projeto receberá os comentários da equipe de revisão e os encaminhará para uma fase de resolução de disputas. A equipe de gerenciamento do projeto tenta solucionar as disputas internamente, no entanto, se as disputas envolverem questões linguísticas complexas em idiomas que a equipe não domina, pode ser necessário solicitar a opinião de uma terceira pessoa, preferivelmente uma revisora ou um revisor de confiança com domínio do idioma em questão.

Dependendo da gravidade dos erros identificados durante a LQA e/ou se o resultado final da avaliação indicar que a amostra ou o texto revisado foi reprovado segundo as métricas adotadas, a equipe de tradução precisará fazer uma análise dos motivos que levaram a tais erros e propor medidas preventivas para que tais erros não se repitam em futuros projetos.

Considerando a proposta deste trabalho de estabelecer um diálogo entre a avaliação pedagógica e os métodos e critérios de avaliação adotados por agências de tradução, acredito que o processo de LQA como um todo, incluindo o método, os critérios e o fluxo de trabalho adotados em agências de tradução, seja uma ferramenta importante para promover a aproximação do ambiente pedagógico e profissional.

Durante as pesquisas para esta dissertação foram encontrados trabalhos acadêmicos que se baseavam no processo de LQA para propor modelos de avaliação para a tradução no ambiente pedagógico. Na seção 2.2.4, “Integração da avaliação profissional e avaliação pedagógica”, abordo questões relativas à integração da avaliação profissional e pedagógica e apresento alguns desses modelos propostos por outros pesquisadores.

2.2.2.4 Modelos de avaliação de traduções por tipologia de erros

Segundo Lommel *et al.* (2015), a maioria das empresas relacionadas a serviços de tradução adotam os modelos por tipologia de erros para avaliar a qualidade das traduções contratadas ou oferecidas. Todos eles são aplicados no processo de LQA

por meio de formulários de revisão personalizados, que calculam uma nota ou um resultado final para a amostra avaliada.

A seguir, apresento os três principais modelos adotados no setor de tradução: LISA, SAE J2450 e DQF-MQM.

Destaco que as categorias e níveis de gravidade de erros de cada um desses modelos são apresentados conforme sua aplicação no contexto profissional. Tais categorias podem ser aplicadas ou não, dependendo do objetivo de cada projeto, do gênero textual traduzido etc. É importante também considerar que a aplicação dessas categorias em um ambiente pedagógico precisa levar em conta o nível de aprendizagem dos estudantes, as competências que se pretende desenvolver, o tipo de texto a ser revisado e avaliado etc., ou seja, é possível que algumas dessas categorias não sejam apropriadas para um contexto pedagógico específico.

2.2.2.4.1 Modelo LISA

O modelo LISA foi desenvolvido pela *Localization Industry Standards Association* (LISA) com o objetivo de estabelecer práticas recomendadas para localização³⁷ de *software* (MEER *et al.*, 2017). Embora a LISA tenha deixado de existir em 2011, seu modelo de avaliação de traduções continua sendo amplamente utilizado por agências de tradução e serviu como base para o desenvolvimento de outros modelos semelhantes. Segundo Meer *et al.* (2017), o modelo é composto por um conjunto de 20, 25 ou 123 categorias de erros; contudo, segundo esses autores, falta transparência em relação aos critérios e às categorias de erro que constituem esse modelo.

De fato, nas pesquisas para este trabalho, e durante os anos em que atuo no setor de tradução, não encontrei documentos de acesso público da LISA que explicassem a totalidade de categorias de erros de seu modelo. As informações que obtive sobre os critérios e as métricas vieram de material de treinamento ou instruções fornecidas pelas empresas de tradução para as quais trabalhei e que adotam o modelo LISA.

O Quadro 2 a seguir foi extraído do manual do *software* SDL Translation Management System (TMS), publicado pelo SDL Group (2011) e apresenta as

³⁷ A nota de rodapé 29 oferece uma breve definição do termo “localização”.

categorias de erro e gravidade disponíveis no recurso de *QA Model* oferecido por esse *software*.

Quadro 2 - Categorias de erro e gravidade do modelo LISA e pesos correspondentes

Categorias de erro	Nível de gravidade e peso		
	Minor	Major	Critical
Doc Language			
Mistranslation	1	5	10
Accuracy	1	5	10
Terminology	1	5	10
Language	1	5	10
Style	1	5	10
Country	1	5	10
Consistency	1	5	10
Doc Formatting			
Layout	1	5	10
Typography	1	5	10
Graphics	1	5	10
Call Outs and Captions	1	5	10
TOC	1	5	10
Index	1	5	10
Help Formatting			
Index	1	5	10
Layout	1	5	10
Typography	1	5	10
Graphics	1	5	10
Help Formatting - Asian			
Index	1	5	10
Graphics	1	5	10
Localizable Text	1	5	10
Hyper Text Functionality, Jumps/Popups	1	5	10
Categorias de erro			
Nível de gravidade e peso			
Software Formatting			
Graphics	1	5	10
Alignment	1	5	10
Sizing	1	5	10
Truncation/Overlap	1	5	10
Character Formatting	1	5	10
Software Functionality Testing			
Localizable Text	1	5	10
Dialog Functionality	1	5	10
Menu Functionality	1	5	10
Hotkeys/Accelerators	1	5	10
Jumps/Links	1	5	10
Doc Formatting - Asian			
TOC	1	5	10
Index	1	5	10
Layout	1	5	10
Typography	1	5	10
Graphics	1	5	10
Call Outs And Captions	1	5	10
Double/Single Size	1	5	10
Punctuation Marks	1	5	10

Fonte: Administrator Guide - SDL Translation Management System 2011 (SDL GROUP, 2011).

A categoria *Doc Language* se aplica à tradução de documentos, como manuais ou brochuras, e inclui erros linguísticos: erro de tradução (*Mistranslation*), precisão (*Accuracy*), terminologia (*Terminology*), língua (*Language*), estilo (*Style*), padrões regionais (*Country*), consistência (*Consistency*)

A categoria *Doc Formatting* está relacionada à formatação de documentos e inclui erros relacionados a leiaute (*Layout*), tipografia (*Typography*), figuras (*Graphics*), destaques e legendas (*Call Outs and Captions*), sumário (*TOC*) e índice remissivo (*Index*). Semelhante a essa categoria, a *Doc Formatting – Asian* aplica-se à formação de documentos traduzidos para idiomas asiáticos e acrescenta os seguintes erros: tamanho de fonte duplo/simples (*Double/Single Size*) e pontuação (*Punctuation Marks*).

A categoria *Help Formatting* abrange erros de formatação na tradução de arquivos de ajuda: índice remissivo (*Index*), leiaute (*Layout*), tipografia (*Typography*) e figuras (*Graphics*). O modelo inclui também uma categoria para erros relacionados à formação de arquivos de ajuda traduzidos para idiomas asiáticos (*Help Formatting – Asian*), já que traduções para esses idiomas incluem desafios específicos, as subcategorias de erro acrescentadas, são textos passíveis de localização (*Localizable Text*), funcionalidade de hipertexto e janelas *pop-up* (*Hyper Text Functionality, Jumps/Popups*)

Na categoria para erros de formação de *software* (*Software Formatting*), estão incluídos erros de: figura (*Graphics*), alinhamento (*Alignment*), dimensionamento (*Sizing*), sobreposição de texto (*Truncation/Overlap*) e formação de caracteres (*Character Formatting*).

O modelo inclui também a categoria *Software Functionality Testing*, relacionada à etapa de teste funcional de *software*, descrita na seção 2.2.2.1, Controle de qualidade em projetos de tradução”: texto passível de localização (*Localizable Text*), funcionalidade de janelas de diálogo (*Dialog Functionality*), funcionalidade de menu (*Menu Functionality*), teclas de atalho (*Hotkeys/Accelerators*), atalhos/links (*Jumps/Links*).

De acordo com o TMS Guide (SDL GROUP, 2015), quando um erro é selecionado no formulário, o número do erro é multiplicado por um valor que representa o peso daquele erro (apresentado no Quadro 2). A soma dos pesos de todos os erros selecionados resultará em uma nota final para a tradução.

2.2.2.4.2 Modelo SAE J2450

Este modelo de avaliação de qualidade baseia-se nas métricas do padrão SAE J2450, desenvolvido em 1997 por uma força-tarefa constituída por representantes do setor automobilístico, que buscou definir métricas de qualidade de tradução que pudessem ser adotadas pelas empresas do setor para comparar a qualidade das traduções contratadas (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, [s.d.]).

Segundo consta no padrão, suas “métricas podem ser aplicadas a qualquer par de idiomas e método de tradução (ou seja, tradução humana, automática ou com auxílio de memórias de tradução)”³⁸ (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, 2001, p. 12).

É importante notar que as métricas desse modelo não incluem erros relacionados a estilo, mas a SAE afirma que é possível personalizar essas métricas para incluir problemas de estilo. A métrica é formada pelos quatro elementos a seguir:

- 1) Sete categorias principais de erros: termo incorreto (*Wrong Term – WT*), erro de sintaxe (*Syntactic Error – SE*), omissão (*Omission – OM*), erro estrutural ou de concordância (*Word Structure or Agreement Error – SA*), erro de ortografia (*Misspelling – SP*), erro de pontuação (*Punctuation Error – PE*) e erros diversos (*Miscellaneous Error – ME*).
- 2) Duas subcategorias secundárias de erros: grave (*serious – s*), secundário (*minor – m*). O texto do padrão reconhece a subjetividade envolvida na classificação de um erro como grave ou secundário, e recomenda que a avaliação se baseie no impacto das consequências para o público-alvo ou em seu efeito no significado da tradução (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, 2001, p. 3).
- 3) Duas metarregras: “(1) quando o erro for ambíguo, escolha sempre a primeira categoria principal da lista”, e “(2) quando em dúvida, priorize a subcategoria “grave”, em vez da “secundário”³⁹ (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, 2001).

³⁸ “This SAE Standard is applicable to translations of automotive service information into any target language. The metric may be applied regardless of the source language or the method of translation (i.e., human translation, computer assisted translation or machine translation).”

³⁹ “1. When an error is ambiguous, always choose the earliest primary category. 2. When in doubt, always choose ‘serious’ over ‘minor.’”

- 4) Os coeficientes de ponderação: para cada combinação de categoria e subcategoria de erro, a métrica define um peso a ser atribuído para o erro.

O Quadro 3 apresenta a descrição das categorias, subcategorias e os coeficientes de ponderação correspondentes, conforme o padrão da SAE.

Quadro 3 - Detalhes da métrica de qualidade SAE J2450

Categoria de erro	Descrição	Subcategoria de Erro	Coeficiente
Termo incorreto (<i>Wrong Term – WT</i>)	Não conformidade com o glossário do cliente. Termo inconsistente com o padrão adotado no setor. Tradução inconsistente dentro do mesmo documento (exceto se o contexto justificar uma tradução diferente). O termo traduzido tem um significado diferente do conceito do termo no texto de partida.	grave (<i>serious - s</i>)	5
		secundário (<i>minor - m</i>)	2
Erro de sintaxe (<i>Syntactic Error - SE</i>)	Traduzir um termo usando a categoria sintática incorreta na língua de chegada. Tradução com uma estrutura de frase incorreta. A tradução não segue as regras sintáticas da língua de chegada.	grave (<i>serious - s</i>)	4
		secundário (<i>minor - m</i>)	2
Omissão (<i>Omission - OM</i>)	Partes do texto de partida estão faltando no texto traduzido, alterando o significado da tradução. (Isso não significa que o texto traduzido deva corresponder palavra por palavra ao texto de partida.) Uma imagem contendo texto de partida está faltando no arquivo traduzido.	grave (<i>serious - s</i>)	4
		secundário (<i>minor - m</i>)	2
Erro estrutural ou de concordância (<i>Word Structure or Agreement Error - SA</i>)	Termo traduzido com a forma morfológica incorreta. A concordância de um ou mais termos traduzidos não segue as regras gramaticais da língua de chegada.	grave (<i>serious - s</i>)	4
		secundário (<i>minor - m</i>)	2
Erro de ortografia (<i>Misspelling - SP</i>)	Um termo na língua de chegada está incorreto com base no glossário do cliente; nas normas de ortografia da língua de chegada ou está escrito em um sistema de escrita não apropriado para a língua de chegada (por exemplo, um termo em japonês foi escrito em Katakana, quando deveria ser escrito em Hiragana).	grave (<i>serious - s</i>)	3
		secundário (<i>minor - m</i>)	1
Erro de pontuação (<i>Punctuation Error - PE</i>)	O texto traduzido contém erros relacionados às regras de pontuação do idioma de chegada.	grave (<i>serious - s</i>)	2
		secundário (<i>minor - m</i>)	1
erros diversos (<i>Miscellaneous Error - ME</i>)	Outros erros no texto traduzido que não podem ser classificados como as outras categorias. Por exemplo, tradução literal, linguagem ofensiva, adição de texto desnecessária	grave (<i>serious - s</i>)	3
		secundário (<i>minor - m</i>)	1

Fonte: Elaboração da autora com base em Society of Automotive Engineers, 2001)

Assim como o modelo LISA, o SAE J2450 é usado geralmente por agências no formato de um arquivo de planilha, configurado previamente para calcular um resultado automaticamente com base nas categorias e subcategorias de erros selecionadas durante a revisão.

2.2.2.4.3 Modelo DQF-MQM

O modelo DQF-MQM foi criado mais recentemente a partir da combinação de dois modelos anteriores, o DQF (*Dinamic Quality Framework*), criado pela TAUS (*Translation Automation User Society*), e o MQM (*Multidimensional Quality Metrics*), desenvolvido como parte do projeto QTLaunchPad. Ao contrário do modelo LISA, a TAUS disponibiliza em sua página na Internet⁴⁰ informações detalhadas sobre a metodologia de avaliação com o modelo DQF-MQM⁴¹.

A TAUS é uma associação de empresas de tradução e instituições de pesquisa com foco na tradução automática que desenvolve ferramentas para avaliação de qualidade de tradução (automática e humana), incluindo também um modelo de avaliação de usabilidade e fluência, voltado principalmente para a avaliação de tradução automática com base no efeito do texto nos leitores.

Já o projeto QTLaunchPad, é uma iniciativa conjunta de desenvolvedores de tecnologia de tradução automática e empresas do setor de serviços linguísticos com objetivo de estabelecer um padrão de qualidade para tradução automática e humana⁴².

O modelo DQF-MQM é bastante abrangente e pode ser personalizado de acordo com as especificações de cada projeto (GÖRÖG, 2017), por exemplo, é possível definir o método de avaliação (o que avaliar, quem avalia, quando avaliar, etc.) e diferentes parâmetros como idioma/região, assunto do texto, terminologia, tipo de texto, público-alvo, objetivo, registro, estilo, etc.

A avaliação de qualidade da tradução é feita por meio de uma planilha ou de formulários online. A revisora ou o revisor verifica o texto traduzido, sugere correções e as classifica com base nas categorias de erro do modelo e também com base na

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.taus.net>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

⁴¹ Disponível em: <https://www.taus.net/knowledgebase/index.php?title=Error_typology>. Acesso em: 30 maio 2019.

⁴² Disponível em: <<http://www.qt21.eu/launchpad/content/new-goal-quality-translation.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.

gravidade dos erros. A seguir, a Figura 8 e a Figura 9 apresentam a aba “Ambiente de Revisão” (Review Environment) do formulário de LQA por tipologia de erros DQF-MQM. Na página 27, a Figura 4 apresenta um exemplo da aba com os resultados de uma avaliação de qualidade com esse modelo.

Figura 8 - Ambiente de revisão no formulário DQF-MQM

#	File name OR Segment number	Source	Target	Suggested Target	Error Category	Error Subcategory	Specify Other	Severity	Review Comments
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template⁴³.

Figura 9 - Ambiente de revisão e orientações do formulário DQF-MQM

Review Comments	Translator Comments	Escalation Comments

Guidance Notes

File name OR Segment number: insert the file name or segment number of the sentence where the error occurred.

Source: type the source language segment.

Target: type the source language segment.

Suggested target: enter the corrected translation.

Error category: select the appropriate Error Category from the drop-down list.

Error subcategory: select the appropriate Error Subcategory from the drop-down list.

Specify other: specify the error subcategory if not present in the Error Subcategory list.

Severity: select the Severity level of the logged error (See Criteria Definitions for more information).

Error category

- accuracy
- language
- terminology
- style
- country_standards
- layout
- query implementation
- client edit
- repeat
- kudos
- other

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template⁴⁴.

⁴³ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>

. Acesso em: 28 jul. 2019.

⁴⁴ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>

. Acesso em: 28 jul. 2019.

O ANEXO A – “Categorias de Erros e Gravidade do Modelo DQF-MQM” – ilustra um conjunto de categorias e subcategorias de erro do modelo DQF-MQM, que abrange as dimensões de avaliação linguística (*language*), de terminologia (*terminology*), precisão (*accuracy*), estilo (*style*), padrões regionais (*country standards*), layout (*layout*), implementação de dúvidas (*query implementation*), alterações pelo cliente (*cliente edit*), repetições (*repeat*) e reconhecimento (*Kudos*).

O Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM contém a tradução e mais detalhes sobre as categorias e subcategorias de erro do modelo DQF-MQM.

Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM (continua)

Critérios principais	Subcritério	Explicação
Linguagem	Gramática/sintaxe	Não conformidade com as regras do idioma.
	Pontuação	Não conformidade com as regras do idioma ou com um guia de estilo fornecido.
	Ortografia	Erros de ortografia ou uso incorreto de acentos ou letras maiúsculas.
Terminologia	Inconsistência com a terminologia da empresa	Inconsistência com glossários fornecidos ou com a terminologia encontrada em material já traduzido.
	Inconsistência com a terminologia de produtos/aplicativos de terceiros	Referências na tradução a produtos/aplicativos de outras empresas que não seguem a terminologia correta.
	Inconsistente	Uso inconsistente de terminologia em diferentes partes da tradução
Precisão	Tradução ou interpretação incorreta	Interpretação incorreta do texto de partida, levando a uma tradução incorreta
	Tradução incorreta de conceito técnico	Compreensão incorreta de um conceito técnico, levando a uma tradução incorreta
	Ambiguidade	Tradução ambígua de um trecho claro do texto de partida.
	Omissão de elemento essencial	Um elemento essencial do texto de partida foi omitido na tradução.
	Adição	Elementos desnecessários na tradução que não estavam presentes no texto de partida.
	100% <i>match</i> incorreta	Um segmento reaproveitado da memória de tradução não estava bem traduzido ou não era apropriado para o contexto
	Texto não traduzido	Um termo ou trecho que deveria ser traduzido foi mantido no idioma de partida.

Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM (continua)

Estilo	Inconsistência com guia de estilo	Não conformidade com os guias de estilo da empresa.
	Inconsistência com outro material de referência	Tradução inconsistente com outro material de referência da empresa, como páginas da Internet traduzidas ou versões anteriores de manuais.
	Estilo de texto inconsistente	Diferentes trechos do texto foram traduzidos com estilo inconsistente.
	Tradução literal	O texto traduzido apresenta características de tradução literal quando existe uma tradução.
	Sintaxe complicada	A estrutura sintática da tradução não usa os padrões do idioma de chegada
	Uso incorreto de figuras de linguagem	A tradução é gramaticalmente correta, mas não usa figuras de linguagem corretamente.
	Tom	O tom do texto traduzido não está de acordo com as instruções do projeto. Por exemplo, o texto é formal, quando deveria ser informal.
Padrões regionais	Padrões regionais incorretos	Uso incorreto na tradução do formato de datas, unidades de medidas, moedas, delimitadores (de milhar ou decimal), endereço, número de telefone, código postal, teclas de atalho, referências culturais
Layout	Formatação	Uso incorreto ou inconsistente de formatação. Por exemplo, formato de títulos, de listas numeradas, etc.
	Tags corrompidas	Tags do texto de partida foram alteradas incorretamente no texto de chegada.
	Variáveis faltando	Variáveis do texto de partida estão faltando no texto de chegada.
	Links não funcionando	Links não funcionam no texto traduzido devido à alteração incorreta de elementos dos links no texto de partida.
	Texto cortado/sobreposto	O texto traduzido da interface de software está cortado ou sobreposto
	Número incorreto de caracteres no segmento traduzido	Não conformidade com instruções sobre a restrição de número de caracteres ou palavras no texto traduzido
	Texto faltando ou oculto	Elementos do texto de partida estão faltando no texto traduzido devido a problemas de layout. Por exemplo, uma caixa de texto posicionada incorretamente
	Caracteres corrompidos	A versão final do texto traduzido apresenta caracteres corrompidos devido a formação incorreta do arquivo
	Referência cruzada incorreta	Links ou referências a outros documentos não correspondem ao texto de partida.
	Erro de funcionalidade – texto e função não correspondem	Na tradução de <i>software</i> , a tradução de uma função não corresponde à funcionalidade
Erro de funcionalidade – função danificada	Na tradução de <i>software</i> , problemas durante a tradução resultam em danos à funcionalidade.	
Implementação de dúvidas	Solicitação de correção de erros	Uma solicitação da/do cliente para correção de erros na tradução como resposta a dúvidas da equipe de tradução.

Quadro 4 – Tradução das categorias e subcategorias de erros do modelo DQF-MQM (conclusão)

Alterações pelo cliente	Preferências do cliente	Alterações que representam preferências do cliente e não foram seguidas durante a tradução.
Repetições	Erros repetidos	O mesmo erro foi cometido diversas vezes na tradução.
Reconhecimento	Reconhecimento	Reconhecimento por soluções ou traduções excepcionais

Fonte: Tradução e adaptação da autora a partir do modelo disponível em https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx >. Acesso em 03 ago. 2019.

O Anexo A – “Categorias de erros e gravidade do modelo DQF-MQM” – também apresenta os níveis de gravidade disponíveis no modelo DQF-MQM, traduzidos no Quadro 5.

Quadro 5 – Tradução dos níveis de gravidade do modelo DQF-MQM

Nível de gravidade	Descrição
Crítico	Erros que podem levar a implicações de saúde, segurança, jurídicas ou financeiras; erros que violam orientações de uso geopolítico; erros que podem prejudicar a reputação da empresa, causar erro grave em um aplicativo de <i>software</i> ou distorcer/modificar negativamente a funcionalidade de um produto ou serviço, ou erros que podem ser considerados ofensivos.
Grave	Erros que podem confundir ou orientar incorretamente os usuários ou impedir o uso correto de um produto/serviço devido a uma alteração significativa do significado ou devido a erros ocorridos em uma parte visível ou importante do conteúdo.
Secundário	Erros que não causam a perda de significado e não poderiam confundir ou orientar incorretamente o usuário, mas que seriam notados e reduziriam a qualidade do estilo, da fluência ou clareza do texto, ou tornariam o conteúdo menos atraente.
Neutro	Usado para registrar informações adicionais, problemas ou alterações que precisam ser implementadas mas que não contam como erro. Por exemplo, refletem uma escolha do revisor ou um estilo preferencial. Pode ser usada para erros repetidos ou alterações de glossário/instruções ainda não implementadas ou uma alteração que deve ser feita e que o tradutor não estava ciente.
Reconhecimento	Usada para sinalizar o reconhecimento por uma solução de tradução excepcional.

Fonte: Tradução e adaptação da autora a partir do modelo disponível em: https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx >. Acesso em: 03 ago. 2019.

Além dos critérios de erros e da gravidade, é preciso escolher para cada formulário de avaliação o nível de qualidade desejado para a tradução que será avaliada. O nível de qualidade irá definir o número de erros que a tradução poderá conter para ser considerada aprovada ou reprovada. Essa característica do modelo

DQF-MQM facilita sua aplicação em um ambiente pedagógico, pois permite ajustar a qualidade desejada da tradução ao nível de conhecimento dos estudantes que serão avaliados.

A TAUS disponibiliza em sua página na Internet um modelo para avaliação por adequação (*adequacy*) e fluência (*fluency*). Para avaliar a dimensão fluência, a revisora ou o revisor deve indicar quanto do significado do texto de partida é expresso na tradução, usando uma escala de 4 a 1, em que 4 representa um texto perfeito e 1 representa que o texto é incompreensível.

Na avaliação de *adequação*, a pessoa responsável pela revisão deve indicar “em que medida a tradução tem boa formação gramatical e ortografia correta, adota uso comum de termos, títulos e nomes, é intuitivamente aceitável e pode ser compreendida por um falante nativo”⁴⁵. (TAUS, [s.d.]) Para isso, usa uma escala de 4 a 1, em que 4 representa todo o significado e 1 representa nenhum.

O modelo de avaliação por *adequação* e *fluência* é mais usado para avaliar o resultado de traduções automáticas, mas também pode ser usado quando o foco é garantir que o significado do texto de partida foi comunicado no texto de chegada ou quando houver limitação de tempo ou recursos para concluir uma avaliação completa com tipologia de erros (TAUS, [s.d.]).

Dentre as opções descritas de modelos por tipologia de erros, este trabalho adota o modelo DQF-MQM, porque, além das suas qualidades intrínsecas – permite avaliar mais detalhadamente os erros encontrados e assim proporciona um *feedback* mais detalhado à tradutora ou ao tradutor –, há um elemento adicional que justifica a escolha: a TAUS, idealizadora do modelo, disponibiliza publicamente detalhes sobre os conceitos que informaram a idealização do modelo DQF-MQM. O que permite personalizar ou ajustar o modelo às circunstâncias de cada projeto e, até mesmo, ao contexto pedagógico específico onde se deseje implementar um modelo de avaliação de tradução (como desenvolvimento de subcompetência metodológica e estratégica do tradutor).

⁴⁵ “To what extent is the translation well-formed grammatically, contains correct spellings, adheres to common use of terms, titles and names, is intuitively acceptable and can be sensibly interpreted by a native speaker?”

2.2.3 Avaliação no contexto pedagógico

Pesquisadores como Hurtado Albir (1999), Martínez Melis e Hurtado Albir (2001), Colina (2009), Drugan (2013), Chesterman (2016), House (2008), Waddington (2000) oferecem uma visão sobre a avaliação de traduções, apresentando um panorama de diversos modelos de avaliação de traduções propostos no meio acadêmico.

Apresento a seguir a perspectiva de Chesterman (2016, p. 121-143), por considerá-la didática e completa; o autor classifica as abordagens para avaliação de qualidade de tradução em cinco categorias:

1. Avaliação retrospectiva: analisa a relação entre o texto de partida e o texto de chegada. Está relacionado a questões como tradução livre ou literal; se as características do original foram preservadas ou ainda se as expectativas do público-alvo foram atendidas. O modelo de House é um exemplo dessa categoria.
2. Avaliação prospectiva: analisa os efeitos do texto de chegada nos leitores. São exemplos desse modelo a avaliação de “equivalência dinâmica” por Nida e Taber, e o modelo com base em resposta de Vehmas-Lehto.
3. Avaliação lateral: avalia a tradução comparando-a com outros textos escritos originalmente na língua de chegada (abordagens de linguística de *corpus*). Por exemplo, os modelos de Toury e Grimes.
4. Avaliação introspectiva: procura entender processos de tomada de decisão realizados durante o processo de tradução. Esse modelo aborda os aspectos éticos da tradução e dá ênfase à responsabilidade do tradutor sobre suas escolhas.
5. Avaliação pedagógica: pode incorporar ou aplicar as abordagens anteriores, mas difere principalmente pelo objetivo de qualificar a tradução, não tendo apenas um caráter descritivo, como é frequente nas avaliações realizadas no meio acadêmico.

Entretanto, como afirma Chesterman (2016), a distinção entre avaliação pedagógica e avaliação profissional não pode ser levada aos extremos: segundo ele, grande parte das avaliações de tradução no ambiente profissional podem ser consideradas pedagógicas, pois oferecem um *feedback* sobre a tradução, que dá

oportunidade à tradutora ou ao tradutor de aprender sobre os erros cometidos e melhorar a qualidade do seu trabalho. Essa afirmação vai ao encontro da perspectiva que informa esta dissertação, pois na base da proposta aqui feita está exatamente a ideia de colocar em diálogo as dimensões profissional e pedagógica, na crença de que as duas não são antagônicas, mas complementares.

Esclareço que o conceito de **erro** adotado neste trabalho está em consonância com as reflexões propostas por Melis e Hurtado Albir (2001, p. 281-282), ou seja, consideramos de extrema importância estabelecer a diferença entre erros relacionados ao texto de partida (erros de sentido, adições ou omissões) e erros relacionados ao texto de chegada (como ortografia, sintaxe, coerência etc.); que é importante estabelecer a diferença entre erros recorrentes e erros isolados, já que erros isolados podem representar apenas um lapso ou falta de atenção, enquanto erros recorrentes podem indicar uma deficiência na competência tradutória; e, por fim, que é importante identificar erros no processo tradutório e não se concentrar apenas nos erros do produto (na tradução).

A principal característica em comum dos modelos propostos no meio acadêmico para avaliação de traduções é o nível extremo de complexidade, que torna impraticável sua aplicação no meio pedagógico ou profissional (COLINA, 2008; DRUGAN, 2013). No entanto, pesquisas recentes como a de Colina (2008), Délizee (2012) e Morin *et al.* (2017) buscam superar essa limitação no ambiente acadêmico, procurando desenvolver modelos cuja aplicação seja viável tanto no ambiente pedagógico quanto em contextos profissionais.

A proposta de Colina – disponível no Anexo B – “Modelo de Avaliação de Traduções por Colina (2008)” – enquadra-se em uma perspectiva funcionalista, pois avalia a qualidade da tradução em relação à sua função e ao público-alvo do texto traduzido, propondo uma avaliação por meio da análise de componentes individuais da qualidade: aspectos linguísticos, adequação funcional e textual, conteúdo não especializado (significado) e terminologia/conteúdo especializado. Para cada componente, Colina sugere quatro descritores de qualidade que correspondem a uma classificação numérica e que, ao final, são somados para gerar uma nota para a tradução. Esse modelo pode ser adaptado para servir a diferentes propósitos, e seus descritores de qualidade podem ser adaptados para incluir um número maior ou menor de níveis, dependendo do objetivo da avaliação. O modelo proposto por

Délizee (2012) e Morin *et al.* (2017) estão detalhados na seção 2.2.4.1, “ Modelos de avaliação pedagógica com base em modelos profissionais”.

Essas propostas de avaliação representam bons exemplos de diálogo entre os ambientes profissional e pedagógico de tradução; ambos os modelos apresentam características em comum com os principais modelos de avaliação de tradução adotados por agências de tradução, que serão apresentados mais adiante na seção 2.2.2.3, “Avaliação de qualidade linguística (LQA)”.

Ao apresentar a avaliação no contexto pedagógico, cumpre trazer a discussão ao cenário da FPC, contexto específico desta pesquisa. Hurtado Albir (2007), ao enumerar as competências específicas para a formação do tradutor, apresenta entre elas a subcompetência metodológica e estratégica, que deve ser mobilizada para permitir que a tradutora ou o tradutor em formação percorra todo o processo de tradução apropriadamente. Entre as subcompetências relacionadas a esse processo total, está aquela de ser capaz de fazer autorrevisões e revisões de pares. Nesse nicho, localiza-se a questão da avaliação da qualidade da tradução aqui discutida.

A avaliação na formação de tradutores por competências toma como base a capacidade de as/os estudantes mobilizar e combinar recursos internos e externos (competências) em diferentes contextos. Para isso, a avaliação precisa ser contínua e adotar, sempre que possível, tarefas complexas e semelhantes à realidade profissional, tanto no conteúdo quanto nas condições em que serão executadas.

Hurtado Albir (2008, p. 49-50) menciona os princípios da avaliação no contexto da FPC, esclarecendo que é necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas habilidades e atitudes. Os princípios elencados são:

- 1) Atribuir importância à avaliação formativa: avaliação para a aprendizagem;
- 2) Estabelecer um *continuum* entre aprendizagem – avaliação (alinhamento construtivo);
- 3) Dar atenção a diferentes estilos de aprendizagem distintos (protagonismo do aprendiz);
- 4) Avaliar tanto o produto como o processo;
- 5) Avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes;
- 6) Praticar uma avaliação “criteriada”: indicadores e critérios;
- 7) Praticar uma avaliação autêntica;
- 8) Utilizar diferentes estratégias de avaliação: triangulação (multidimensionalidade);
- 9) Promover a autoavaliação;
- 10) Promover diversos “olhares” avaliadores.

Saliento nessa lista o item 7, que fala em uma avaliação autêntica, conforme discutido na seção 2.2.3.1, “Avaliação Autêntica”.

Scallon (2015, p. 41) critica os modelos de avaliação que se baseiam principalmente em provas objetivas de múltipla escolha, que exigem que as/os estudantes apenas façam escolhas entre algumas opções de respostas prontas. Scallon sugere que a avaliação seja realizada por meio da “apreciação⁴⁶ de desempenho”, ou seja, por meio de tarefas variadas durante um período longo de tempo, considerando que as etapas da elaboração da resposta “são tão importantes quanto a resposta em si”.

Para isso, Tardif (2006, *apud* FERNÁNDEZ MARCH, 2010, p. 16) sugere que a avaliação de competências tenha um aspecto “videográfico”, ou seja, que leve em consideração todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Assim como um vídeo é formado por um conjunto de quadros, a avaliação deve ser dinâmica e considerar o movimento, ou a evolução, da aquisição de competências das/dos estudantes. Tardif contrasta a avaliação “videográfica” com o modelo de avaliação que chama de “fotográfico”, pois considera apenas o ponto específico em que as/os estudantes se encontram no momento da avaliação, geralmente ao final do processo de aprendizagem. Assim como uma fotografia é composta por um só quadro, esse processo é estático.

Scallon também sugere o distanciamento da lógica de avaliação pela soma dos resultados de diversos exames isolados, e afirma que é possível realizar julgamentos em diferentes momentos da progressão de aprendizado, mas assegura que, para isso, é preciso definir um perfil de progressão para cada estudante. Para ele, “o julgamento do conjunto [...] não é a simples soma de seus componentes, [mas leva] em conta, ao mesmo tempo, várias habilidades e um conjunto de competências” (SCALLON, 2015, p. 46).

Segundo Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), o desenho da avaliação na FPC precisa considerar o seguinte conjunto de fatores: o avaliador (quem avalia), o momento da avaliação (quando se avalia) e objetivo da avaliação (para que se avalia).

⁴⁶ Scallon (2015, p. 37) adota “apreciação” e “*assessment*” para indicar “novas maneiras de avaliar a utilização dos conhecimentos” relacionadas ao conceito de “sentar-se com alguém”. Kiraly (2000) também comenta sobre a origem latina do termo “*assessment*”, *assidere*, que significa “sentar-se ao lado”. Nesta pesquisa, adoto o termo *avaliação*, porém com esse mesmo sentido.

O avaliador ou a avaliadora podem ser a própria ou o próprio estudante (*autoavaliação*), colegas estudantes (*avaliação por pares*) ou alguém com mais conhecimento ou habilidades que as/os estudantes, preferivelmente profissionais atuantes no mercado ou ainda a professora ou o professor (*heteroavaliação*). Considerando os objetivos deste trabalho, destaco a ênfase dada por Hurtado Albir (2015a, p. 18-19) para a “coavaliação (avaliação entre colegas)”⁴⁷ e seu caráter formativo, para a aprendizagem de tradução. Kiraly (2000, p. 157-158) também menciona a importância da revisão por pares, denominada por este autor “revisão cooperativa”, e considerada por ele “uma técnica de ensino muito produtiva [possibilitando que] aprendam, por meio da negociação mútua de problemas, estratégias para resolvê-los e soluções adequadas”⁴⁸.

Os momentos em que a avaliação pode ocorrer são: antes do processo de aprendizagem (*inicial*); ao longo do processo de aprendizagem (*contínua*); ou após a conclusão de um processo de aprendizagem, com objetivo de verificar os conhecimentos adquiridos em um momento determinado (*final*).

Por fim, em relação ao objetivo, a avaliação pode ser *diagnóstica*, *formativa* ou *somativa*.

A avaliação *diagnóstica* acontece por meio de instrumentos, como questionários, tarefas rápidas ou discussões em sala de aula, e possibilita que os professores ou as professoras conheçam melhor o perfil das/dos estudantes antes de iniciar o processo de ensino; além disso, permite identificar as competências que as/os estudantes já possuem, de modo que seja possível adaptar as atividades de ensino/aprendizagem às necessidades e ao nível específico das alunas e dos alunos.

A avaliação *somativa* é usada principalmente para atribuição de notas e admite avaliar as competências adquiridas em um período de ensino específico. Se usada apenas no final do processo de aprendizagem, a avaliação somativa oferecerá uma imagem estática do conhecimento das/dos estudantes naquele momento específico. Por outro lado, se for usada ao longo do processo de aprendizagem, autoriza avaliar o processo de aquisição de conhecimentos.

⁴⁷ “[...] la coevaluación (evaluación entre compañeros).”

⁴⁸ “Co-operative revision work among students can be a particularly fruitful teaching technique. By proof reading each other’s work, all students can learn through the mutual negotiation of problems, strategies for solving them and adequate solutions.”

Segundo Scallon, a avaliação *formativa* surgiu na década de 1960 em meio à tendência dos sistemas educativos de fomentar o êxito do maior número possível de alunos, e caracteriza-se por ser um “processo de verificação contínua cujo objetivo [é] guiar o procedimento de ensino e aprendizagem” (SCALLON, 2015, p. 23).

Para que seja eficiente, a avaliação *formativa* (essencialmente relacionada aos *feedbacks* oferecidos) deve ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem, desse modo pode ser usada para regular tal processo, tanto por professoras/professores quanto por estudantes, permitindo que ambos tomem consciência do progresso da aquisição de conhecimentos e de competências por parte das/dos estudantes. Às professoras e aos professores, a avaliação *formativa* permite avaliar suas escolhas quanto aos objetivos de aprendizagem e atividades de ensino inicialmente propostos.

Os resultados da avaliação *formativa* podem ser usados pelas professoras e professores para desenhar as tarefas de avaliação, tendo em mente o ponto de vista das/dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem.

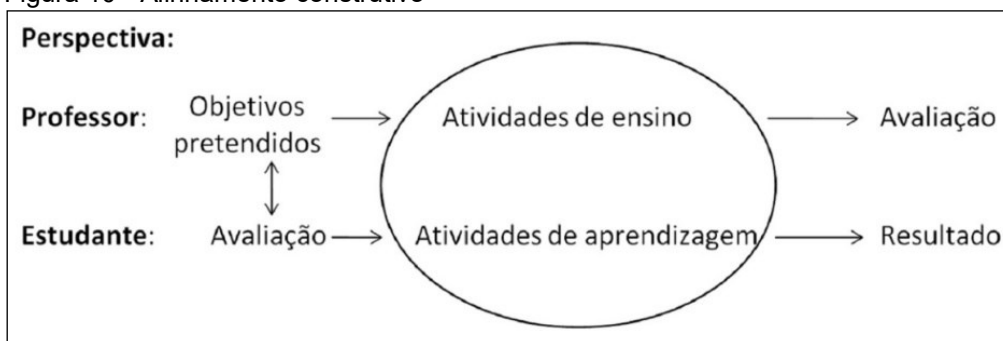
Biggs e Tang denominam esse processo de “alinhamento construtivo”, já que busca “alinhar, de maneira sistemática, as atividades de ensino/aprendizagem e as tarefas de avaliação aos objetivos de aprendizagem⁴⁹” (BIGGS; TANG, 2011, p. 11), com o propósito de acompanhar o processo de aquisição das competências e dos objetivos de aprendizagem.

A Figura 10 - Alinhamento construtivo a seguir, adaptada de Biggs e Tang (2011, p. 198), ilustra o conceito de *alinhamento construtivo*, mostrando as perspectivas de professores e estudantes em relação à avaliação: os objetivos de aprendizagem pretendidos são o ponto de partida para os professoras e balizam a elaboração das atividades de ensino e dos instrumentos de avaliação.

A parte inferior da figura mostra que o ponto de partida para as/os estudantes é a avaliação, ou seja, alunas e alunos tendem a concentrar seus esforços de aprendizagem nos tópicos que serão (ou que elas/eles consideram que serão) contados na avaliação.

⁴⁹ “[...] in constructive alignment we systematically align the teaching/learning activities, and the assessment tasks to the intended learning outcomes, according to the learning activities required in the outcomes.”

Figura 10 - Alinhamento construtivo



Fonte: Traduzida pela autora com base em Biggs e Tang (2011, p. 198).

Na figura, a seta vertical entre “objetivos pretendidos” e “avaliação” representa o alinhamento da avaliação e do ensino – ou alinhamento construtivo –, que, segundo os autores, resulta em um aprendizado mais efetivo, uma vez que, se a avaliação reflete os objetivos de aprendizagem, então os esforços de ensino de professores e os esforços de aprendizagem das/dos estudantes estarão voltados para a mesma meta.

Assim, se consideramos uma proposta de ensino de tradução que busque aproximar as/os estudantes da realidade profissional, o momento da avaliação será uma excelente oportunidade para promover tal aproximação.

Com base no conceito de *alinhamento construtivo*, os instrumentos de avaliação podem ser desenhados com base em informações dos modelos de avaliação adotados por agências de tradução, permitindo que as/os estudantes sejam expostos, na medida do possível, conforme o nível de cada grupo de estudantes, aos critérios e modelos de avaliação aos quais serão expostos em suas atividades como tradutoras e tradutores profissionais.

2.2.3.1 Avaliação autêntica

Segundo Scallon (2015), o sistema educacional precisa preparar alunas e alunos para desenvolver a autonomia e a responsabilidade, tornando-as/os capazes de atualizar seus conhecimentos de modo independente para resolver questões complexas em um mundo em constante evolução. No entanto, ele afirma que as situações de avaliação tradicionais, como provas objetivas, geralmente estão “distantes [...] dos problemas reais ou significativos encontrados no exercício de uma profissão”, e sugere que a avaliação se dê por meio de uma “apreciação autêntica”

em situações que se aproximem da vida real por meio de “procedimentos de observação e de medida” autênticos (SCALLON, 2015. p. 41).

Kiraly (2000, p. 146) define *autenticidade de tarefas* como “afinidade de circunstâncias entre os desempenhos avaliados e as habilidades, conhecimentos e capacidades que as partes envolvidas esperam que serão exigidas das alunas e dos alunos na vida profissional”⁵⁰. Para Kiraly, garantir a autenticidade de tarefas significa transformar as provas tradicionais em uma “consulta holográfica multidimensional sobre os valores, perspectivas e implicações de uma ação”⁵¹; ele sugere o uso de ferramentas para demonstrar a autenticidade da avaliação, como coletar opiniões das partes envolvidas (docentes, alunas e alunos, e até representantes da profissão), para confirmar se os métodos de avaliação são justos e contribuem para aprofundar o conhecimento e capacitar alunas e alunos para lidar com a realidade profissional.

Kiraly (2000, p. 143) também questiona o modelo tradicional de avaliação por meio de provas e afirma que tal modelo permite capturar nada mais que “[...] um instantâneo de características superficiais de uma constelação única de fatores pessoais e situacionais orbitando ao redor de uma pessoa com características variadas e em constante evolução”⁵². Assim, resultados tão específicos não podem ser generalizados para outras situações que teriam ao redor delas outras constelações únicas de fatores situacionais.

Em consonância com Kiraly (2000), que sugere uma avaliação por meio de uma “consulta holográfica multidimensional”, autoras como Kelly (2005) e Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) ressaltam a importância de usar instrumentos que avaliem não apenas o produto, mas também o processo de tradução, permitindo que os estudantes demonstrem sua capacidade de mobilizar diferentes competências.

Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) também veem benefícios nos métodos de avaliação autênticos e mais centrados no produto (o texto traduzido) semelhantes aos que são usados para avaliar o desempenho de profissionais, porém afirmam que esses métodos seriam benéficos para estudantes em níveis mais avançados. Kelly

⁵⁰ “*Task authenticity refers essentially to the situational affinity between the performances assessed and the skills, knowledge and capabilities that stakeholders can reasonably expect learners to need in professional life.*”

⁵¹ “*holographic multi-dimensional enquiry into values, perspectives and implications for action.*”

⁵² “[...] *any test represents no more than a momentary snapshot of some surface features of a unique constellation of personal and situational factors revolving around an ever-evolving and multi-faceted individual.*”

(2005) também sugere o uso de uma avaliação realista, ou seja, que as atividades de avaliação sejam o mais semelhante possível da realidade profissional, e sugere também que o trabalho de estudantes de nível avançado seja avaliado por profissionais (heteroavaliação), de modo a oferecer aos estudantes oportunidade de comparar critérios acadêmicos e profissionais.

As rubricas⁵³ e baremas, já muito usadas no ensino de línguas para avaliar e corrigir redações e provas de proficiência, por exemplo, são um instrumento de avaliação importante para propiciar a avaliação realista, principalmente devido à sua semelhança com alguns modelos de avaliação adotados no segmento de mercado de agências de tradução (detalhados na seção 2.2.3, “Avaliação no contexto pedagógico”), como os modelos de avaliação por tipologia de erros que adotam diferentes níveis de gravidade para os erros.

Segundo Fernández March (2010), as rubricas são guias de pontuação que detalham as características de um produto, projeto ou tarefa de avaliação em vários níveis de rendimento. As rubricas definem as expectativas de professores quanto ao trabalho de estudantes, facilitando assim o *feedback*, a comunicação entre professores e estudantes, além de fomentarem a autorregulação. Na Figura 11, a seguir, vemos um exemplo de rubrica para avaliação de tradução. A primeira linha mostra as notas de 1 a 4. A segunda linha mostra a descrição do comportamento esperado que, na FPC, deve se basear nas competências que foram abordadas durante as atividades de ensino/aprendizagem. Como podemos ver, as rubricas representam uma maneira de avaliar qualitativamente e atribuir nota quantitativamente.

⁵³ Conforme esclarece Gysel (2017, p. 87), existe uma confusão terminológica em relação a nomenclatura desse instrumento de avaliação: “Martín-Martín (2010) as chamam de ‘critérios de pontuação’; Biggs e Tang (2007) de ‘critérios de classificação’; já Hurtado Albir, em um seminário na UFSC, em 22 de setembro 2015, as chama de ‘Guias de Pontuação’”. Neste trabalho, adotamos o termo *rubrica* conforme Fernández March (2010) e Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015).

Figura 11 - Rubrica para avaliação de traduções adotada no St. John's College HS1

Translation Rubric

	1	2	3	4
GRASP OF INFORMATION	Student's comprehension shows little or no evidence of being level appropriate	Student's comprehension level is not quite appropriate and it is therefore difficult to understand	Student's comprehension level is appropriate and predominately coherent	Student's comprehension is level appropriate and comprehensible
EASE OF TRANSLATION	The student's translation reads haltingly with frequent errors	The student's translation reads haltingly with several errors	The student's translation reads clearly with some small errors	The student's translation reads clearly and naturally

Fonte: <http://www.stjohns-chs.org/language/imurphy_courses/ap-latin/homework/week-2/translation_rubric.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

De modo ideal, as alunas e os alunos devem receber a rubrica no início do processo de ensino/aprendizagem, para que conheçam as expectativas e possam, então, “alinhar” suas estratégias aos objetivos de aprendizagem propostos.

Além disso, as rubricas podem ser construídas em conjunto com as alunas e os alunos (informação verbal)⁵⁴, estimulando assim seu senso crítico e autonomia. A proposta desta pesquisa pode ser adaptada para construir rubricas em conjunto com as alunas e os alunos, tomando como base critérios e métodos de avaliação adotados por agências de tradução. Estas rubricas podem ser usadas para avaliação somativa, por parte do professor, e para avaliar a capacidade das alunas e dos alunos de aplicar corretamente os métodos e critérios de avaliação em uma revisão de tradução, bem como sua habilidade de dar e receber *feedback* de modo profissional e construtivo.

Outro instrumento de avaliação frequentemente usado para correção de produção textual, as baremas, como vemos no Quadro 6 - Barema de correção de traduções, são “tabelas avaliativas que contêm os tipos de erros que podem ocorrer em uma tradução, resumidos em forma de símbolos ou siglas, as quais são anotadas ao lado de cada ocorrência de erro” (GYSEL, 2017, p. 87).

⁵⁴ Fala da Prof^ª. Dr^ª. Anabel Galán-Mañas, na palestra Didática da Tradução: Ensino e Avaliação na Formação de Tradutores, UFSC, em 9 de abril de 2019.

Quadro 6 - Barema de correção de traduções

<p>Errores que afectan al sentido del texto original</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contrasentido (CS). Sentido contrario al del texto original. •Falso sentido (FS). Sentido diferente al del texto original. •Sin sentido (SS). Formulación incomprensible o falta de claridad. •No mismo sentido (NMS). Matiz del texto original no reproducido (reducir o exagerar su significación, introducir ambigüedad, falta de precisión, etc.). •Adición (AD). Inclusión de información innecesaria. •Supresión (SUP). Supresión de información necesaria. •Referencia extralingüística mal solucionada (EXT). Referencia cultural, temática o enciclopédica no resuelta o mal resuelta. •Inadecuación de registro (REG). No reproducción o reproducción inadecuada de elementos relativos al registro lingüístico (campo, modo y tono).
<p>Errores que afectan a la expresión en la lengua de llegada</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ortografía y tipografía (O). Faltas de ortografía y acentos. Errores de puntuación. Errores de convenciones tipográficas: uso de estilos de letra (negrita, cursiva, etc.), comillas, mayúsculas, signos (guion, raya, barra, etc.), abreviaturas, siglas, etc. Errores de edición: separación de párrafos, espacios entre palabras, etc. •Morfosintaxis (MF). Errores morfológicos y sintácticos. Usos no idiomáticos (abuso de la pasiva, de pronombres personales sujeto, etc.). •Léxico (LEX). Barbarismos y calcos. Registro inadecuado, regionalismos, inexactitudes, etc. •Textual (T). Incoherencias. Mal encadenamiento discursivo: uso indebido de conectores y de mecanismos de referencia. Inadecuación a las convenciones del género textual. •Estilo (EST). Formulación no idiomática, defectuosa o poco clara. Falta de eufonía, estilo pesada o telegráfico, pleonasmos, falta de riqueza expresiva, etc. (no idiomáticos y no presentes en el texto original).
<p>Errores pragmáticos (PR)</p> <p>Solución no acorde con la finalidad de la traducción (en relación con el tipo de encargo y el destinatario).</p> <p>© A. Hurtado Albir, 2014</p>

Fonte: Hurtado Albir (2015b, p. 216-217).

Assim como as rubricas, as baremas permitem aproximar os critérios de correção pedagógicos dos critérios profissionais encontrados nos modelos por tipologia de erro adotados no processo de LQA, descrito na seção 2.2.2.3, “Avaliação de qualidade linguística (LQA)”. As categorias e gravidade de erro adotadas em um processo de LQA se assemelham à proposta de rubrica de Hurtado Albir do Quadro 6.

O escopo desta pesquisa não envolve a avaliação **somativa** do produto (a tradução), concentrando-se apenas na avaliação **formativa** por meio da revisão e avaliação de traduções por pares; portanto, não haverá necessidade de criação de uma barema para as tarefas proposta mais adiante neste trabalho. Porém, uma pesquisa nesse sentido seria muito proveitosa para a pedagogia de tradução.

Toda a discussão desenvolvida neste capítulo de Referencial Teórico objetivou estabelecer um diálogo entre os quatro eixos que a meu ver constituem a base da proposta pedagógica aqui feita, a saber, qualidade da tradução; avaliação de traduções no ambiente profissional; integração entre avaliação pedagógica e profissional; e avaliação no contexto pedagógico. Tudo isso com vistas a embasar a proposta de UD oferecida como ilustração da possibilidade de combinação dos dois contextos.

A principal base da proposta deste trabalho, utilizar os métodos e critérios de avaliação adotados em agências de tradução em tarefas pedagógicas para ensino de tradução, é expor as/os estudantes a uma situação autêntica de avaliação profissional em condições que as/os permitam refletir sobre os métodos e critérios aplicados e desenvolver estratégias para adquirir, e posteriormente atualizar, as competências necessárias para um bom desempenho profissional.

2.2.4 Integração da avaliação profissional e avaliação pedagógica

Segundo Chesterman e Wagner (2002, p. 83), as abordagens para avaliação de qualidade de tradução sugeridas no ambiente acadêmico e pedagógico dependem da opinião de um grupo especial de “leitores”, ou seja, acadêmicos, críticos ou professores que fazem uma leitura crítica da tradução. No entanto, muitas vezes esse tipo de leitura não corresponde à leitura que o público-alvo do texto faria e, assim, esse tipo de avaliação corre o risco de não ser representativa para o público a quem o texto se destina.

Nesse contexto, é importante procurar estabelecer métodos e critérios para avaliação de traduções no contexto pedagógico que se aproximem do que será exigido das/dos estudantes quando se tornarem profissionais da tradução. Cabe ressaltar que essa aproximação precisa ser feita com cautela e dar importância ao nível de desenvolvimento das/dos estudantes em relação às competências necessárias para traduzir. Não é possível exigir de uma aluna de nível inicial o mesmo que se exige de uma aluna em nível de conclusão de curso.

Considerando que tanto no ambiente profissional quanto no ensino de tradução existe a necessidade de avaliar, com base na literatura pesquisada e no levantamento de informações sobre avaliação em agências de tradução, é possível afirmar que a abordagem de FPC oferece condições apropriadas para explorar essa aproximação

entre a avaliação de tradução profissional e pedagógica, já que oportuniza a estudantes trabalharem em situações significativas e que se aproximam da realidade cotidiana profissional.

Neste trabalho, proponho que a avaliação de traduções produzidas por alunas e alunos de Tradução ocorra de maneira semelhante à que acontece em um processo de LQA em agências de tradução, conforme detalhado na seção anterior, 2.2.2.3, “Avaliação de qualidade linguística (LQA)”. Ou seja, o processo de revisão deverá incluir as etapas de revisão, avaliação das alterações pela equipe de tradução, arbitragem de possíveis contestações, resolução de disputas, até chegar à versão final do relatório de revisão.

Nesse sentido, Kiraly (2000) sugere adotar padrões de excelência profissional nas práticas educacionais com o propósito de criar avaliações confiáveis, autênticas e justas, além de promover relações justas entre estudantes e seus professores e professoras, preparando assim essas alunas e esses alunos para exigir condições justas de trabalho no futuro. Kiraly usa como exemplo o padrão DIN 2345 (1998)⁵⁵, que, apesar de não definir aspectos de qualidade linguística, estabelece condições que devem constar nos contratos de prestação de serviços entre tradutores e seus clientes, sugerindo um alto nível de negociação e cooperação entre contratantes e prestadores de serviço de tradução.

Tais práticas estão em conformidade com os princípios do alinhamento construtivo de Biggs e Tang (2011), segundo os quais o ponto de partida no processo de aprendizagem de estudantes é a avaliação, ou seja, alunas e alunos aprenderão com base naquilo que acham que será considerado na avaliação. Portanto, o processo de ensino terá mais sucesso quando existir o alinhamento de atividades de ensino e instrumentos de avaliação com os objetivos de aprendizagem pretendidos. Assim, quando a avaliação pedagógica se aproxima da avaliação aplicada em agências de tradução, estimula as/os aprendizes de tradução a buscar estratégias e objetivos de aprendizagem alinhados com as competências que serão exigidas em sua futura atuação profissional.

Kiraly (2000) afirma ainda que, por meio da aplicação de padrões de excelência profissionais na formação de tradutoras e tradutores, estudantes e professores podem

⁵⁵ O Padrão DIN foi criado pela *Deutsches Institut für Normung e.V.*, instituição privada que desenvolve padrões industriais na Alemanha. Kiraly cita a versão de 1998, mas existe uma versão mais recente publicada, o DIN 2347:2017-03

estabelecer um “contrato” que definirá as condições e os critérios de avaliação. Como parte desse contrato, as/os estudantes devem cumprir suas obrigações, mas, também, conforme estabelecem tais padrões de qualidade, terão garantias de equidade nas condições em que serão avaliados ou avaliadas. Por exemplo, o contrato pode estabelecer como obrigação do professor ou da professora oferecer um texto de partida de qualidade, material de referência para consulta (inclusive terminologia) e estar disponível para responder eventuais dúvidas das/dos estudantes.

Kiraly (2000, p. 150-151) aponta a seguinte relação entre as seções do padrão DIN 2345 e o processo de formação de tradutores:

- O texto de partida: as/os estudantes precisam fazer uma leitura crítica do texto de partida quanto a sua clareza, precisão e exatidão. Além disso, precisam aprender fazer perguntas e solicitar esclarecimentos à/ao “cliente” sobre o texto de partida de modo a produzir traduções de alta qualidade. O professor ou a professora, como “clientes”, devem oferecer uma lista básica de terminologia ou fontes de pesquisa confiáveis.
- Seleção do tradutor ou da tradutora: as tarefas devem ser apropriadas para o nível de competência e experiência dos alunos e alunas. As/os estudantes precisam aprender a negociar ou recusar um trabalho quando consideram que não têm o nível de competência necessária.
- Organização do processo tradutório: estudantes e professores devem estabelecer um “contrato” após negociação entre as partes.
- O texto de chegada: o requisito de atender aos padrões linguísticos abrange a qualidade gramatical, coesão, coerência, convenções textuais e idiomáticas. Kiraly sugere usar o “*feedback* proléptico”⁵⁶ como ferramenta para trabalhar aspectos de qualidade linguística na tradução. Sugere também que cada professor ou professora encontre o equilíbrio certo entre os métodos

⁵⁶ Kiraly usa o termo “*feedback* proléptico” no sentido de um *feedback* construtivo fornecido pelo professor ou professora, o que possibilita aos alunos e alunas aprimorar suas tarefas antes da entrega final que será oficialmente avaliada. O termo está relacionado ao conceito de *prolepsis*, que, segundo Daniels (2007, p. 322), significa literalmente a representação de uma situação ou ato futuro como se já existisse e que, no contexto pedagógico, representa a prática de oferecer instruções, pressupondo a existência de competências específicas, ou de propor tarefas que as/os estudantes ainda não podem desempenhar sozinhos, com o propósito de estimular o desenvolvimento das competências envolvidas.

prescritivos e descritivos-constructivos para colaborar no desenvolvimento linguísticos dos alunos e alunas.

- Revisão do produto da tradução: as/os estudantes devem aprender a revisar sua própria tradução e a tradução de colegas, para garantir que estejam de acordo com o padrão de qualidade acordado.

Para Kiraly, é importante que os alunos e alunas internalizem habilidades de autoavaliação que serão aplicadas futuramente em sua vida profissional de diferentes formas, por exemplo:

- Ao receber uma proposta de trabalho, o tradutor ou a tradutora precisa avaliar se pode aceitá-lo, e para isso precisa avaliar se possui as habilidades, conhecimentos e recursos necessários para concluir a tradução no prazo solicitado.
- Caso o tradutor ou a tradutora perceba que não tem experiência suficiente para cumprir o prazo, precisa ser capaz de avaliar sua habilidade e estimar um prazo realista.
- Antes de entregar um encargo de tradução, o tradutor ou a tradutora deve ser capaz de avaliar se o texto traduzido atende às expectativas de qualidade combinadas com o cliente.

Semelhante a Kiraly, Wang (2015), Morin *et al.* (2017), Delizée (2012) e Colina (2008) sugerem o uso dos modelos de avaliação profissional com base em tipologia de erro como ponto de aproximação entre as práticas pedagógicas e a realidade profissional.

Saldanha e O'Brien (2014) afirmam que o modelo baseado em tipologia de erros é o mais adotado nos ambientes profissional e pedagógico da tradução. Seria interessante realizar uma pesquisa sobre os métodos e instrumentos de avaliação adotados nos programas de tradução no Brasil. Segundo Costa (2018), muitas das instituições que ofertam programas de tradução não disponibilizam em seu Projetos Pedagógicos de Curso os métodos de avaliação adotados. Em muitos casos, isso pode significar que cada professor tem autonomia para escolher os métodos e instrumentos de avaliação adotados, conforme afirmam Reuillard (2018), Cardoso (2018) e Silva *et al* (2018).

A proposta desta dissertação está em consonância com autores como Wang (2015), que afirmam que os métodos para avaliar estudantes de tradução e profissionais no mercado deveriam ser mais parecidos, já que um dos papéis dos cursos de formação é preparar tradutoras e tradutores para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, as/os profissionais irão basear suas escolhas tradutórias, em grande parte, naquilo que aprenderam durante os cursos.

2.2.4.1 Modelos de avaliação pedagógica com base em modelos profissionais

Nesta seção, são apresentados dois modelos de avaliação de tradução propostos para o ambiente pedagógico que se baseiam em modelos de avaliação de qualidade adotados em agências de tradução, em especial os modelos por tipologia de erros abordados neste trabalho.

No contexto da formação de tradutores no Brasil, Stolze (1997) e Martins e Pimentel (2018) oferecem propostas para avaliação pedagógica que levam em conta critérios de avaliação provenientes do mercado de trabalho de tradução. No âmbito internacional, temos as propostas de Délizée (2012) e Morin et al. (2017) que se aproximam mais dos modelos por tipologia de erros. A seguir descrevemos cada uma dessas propostas.

2.2.4.1.1 Proposta de Stolze (1997)

Stolze (1997), no artigo *Indicadores de qualidade para a avaliação de traduções no âmbito da didática*, busca alinhar as perspectivas de avaliação de traduções de alunos, clientes e professores em um só modelo. Stolze (1997, p. 158) afirma que enquanto a “pedagogia da tradução tem como objetivo construir [a] competência tradutória”, o tradutor profissional terá que, “posteriormente [...] avaliar suas próprias decisões tradutórias no decorrer do processo de tradução” e, por fim, “o cliente, como “desencadeador” do processo e comprador de traduções vistas como produtos, realizará também sua avaliação antes de aceitá-las.”

Para esse pesquisador, as perspectivas de avaliação do leitor de tradução, do tradutor e do professor podem ser explicadas pelas categorias tradutórias: temática, léxico, pragmática e estilística.

Quadro 7 - Categorias de avaliação de traduções por Stolze (1997)

Categoria/Perspectiva	Leitor/Cliente	Tradutor	Professor – lista de erros
Temática	Layout Coerência	Clareza Fidelidade	Se- (Sentido incorreto) Ic- (Trecho incompreensível)
Léxico	Terminologia	Fidelidade	Se- (Sentido incorreto)
Pragmática	Layout Tipologia textual	Clareza Impacto	Ex- (Falha de expressão)
Estilística	Tipologia textual Estilo	Impacto	Tt- (Transgressão das normas de tipologia textual; registro impróprio)

Fonte: Elaboração da autora com base em Stolze (1997)

Stolze (1997, p. 158) afirma que o **leitor**, ou **cliente profissional**, “avaliará a tradução que lhe for apresentada de maneira prospectiva, de acordo com seus interesses, sem compará-la com o original”, adotando os seguintes critérios:

- Layout: Deve corresponder aos padrões estabelecidos quanto à forma, extensão e completude
- Coerência: Busca uma tradução clara e inteligível, plausível e correta quanto à gramática e à ortografia
- Terminologia: Deve estar correta e consistente ao longo do texto
- Tipologia textual: Busca uma tradução utilizável segundo as normas estilísticas
- Estilo: Busca uma tradução de leitura fácil e fluente, consistente com a identidade e o estilo do cliente

Já o **tradutor**, segundo Stolze (1997, p. 159), tem como objetivo encontrar uma “formulação adequada”, concentrando-se nos “problemas individuais segundo o papel por eles ocupado no interior de uma estratégia global” e, para isso, aplica os seguintes critérios de avaliação:

- Clareza: Compreensão do texto e de sua estrutura. Redação correta. Adequação à cultura de chegada.
- Fidelidade: Precisão da terminologia, do campo lexical, de marcadores formais, valores numéricos e dados.
- Impacto: Público-alvo da tradução, adaptações necessárias para tal público conforme as especificações do cliente, estilo desejado, tipologia textual desejada, fraseologia técnica.

Por fim, Stolze (1997, p. 160) afirma que “a tarefa do ensino da tradução é fornecer uma base acadêmica para esses critérios um tanto gerais” e, para isso, leva em conta o nível dos estudantes e os objetivos do aprendizado para analisar as traduções produzidas pelos alunos, os erros cometidos e adotar medidas para preveni-los. O autor afirma que a avaliação se dá muitas vezes por meio da crítica à tradução dos estudantes, por meio da sua comparação com o texto de partida, e sugere uma lista de tipos de erro:

- Gr-: erros de “ortografia, gramática e sintaxe da língua de chegada, provavelmente devido a interferência linguística”;
- Se-: sentido incorreto, desvio semântico do original por “falta de conhecimento/entendimento de uma palavra, omissão de partes importantes do texto, uso incorreto de um termo especializado, números incorretos”;
- Ic-: “trecho incompreensível, falta de coerência, ideias confusas”;
- Ex-: “falha de expressão causada por desconsideração do destinatário, inadequação à cultura de chegada”;
- Tt- “transgressão de normas específicas relacionadas à tipologia textual, registro estilístico impróprio”.

2.2.4.1.2 Proposta de Martins e Pimentel (2018)

Em artigo publicado na coletânea *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil*, (2018, editada por Germana Henriques Pereira e Patrícia Rodrigues Costa), as pesquisadoras Márcia Martins e XXXXX Pimentel, analisam os avanços da avaliação na pedagogia de tradução oferecem uma “proposta de roteiro de avaliação para traduções feitas por aprendizes em situações formais de ensino, quando normalmente há necessidade de se atribuírem notas ou conceitos à produção discente para fins de progressão acadêmica” (p. 225).

A partir da visão de ensino de tradução como “modelo retroativo de ensino da tradução geral” de Gouanvic (1988), no qual o “professor procura mostrar que não há apenas uma tradução possível para um dado enunciado”, estimulando discussões e a autocorreção pelos alunos. Visam, assim, desenvolver o espírito crítico nos estudantes que os permita traçar estratégias para cada tipo de projeto de tradução que realizarem como profissionais.

O roteiro proposto por Martins e Pimentel (2018) se volta para o processo tradutório, ao invés do produto e dá ênfase à interação e negociação entre quem avalia e quem é avaliado, permitindo ao aluno “explicitar suas motivações, dúvidas e objetivos” (p. 231).

Partindo de uma visão de ensino de tradução na qual o professor é visto como um facilitador, que busca “desenvolver nos alunos a capacidade de administrar a própria aprendizagem” (p. 235), o aprendiz precisa estar preparado para justificar as escolhas e os critérios usados no processo tradutório e o professor, parceiro no processo de aprendizagem, irá criar “condições para que o aprendiz exercite sua capacidade (auto)crítica, estimulando-o a refletir sobre cada situação tradutória” (p. 235).

As autoras adotam os conceitos de “problema de tradução” e “erro de tradução” sugeridos por Martínez Melis e Hurtado Albir (2001), sugerindo os seguintes aspectos a serem levados em consideração nas classificações de erro de tradução:

- Diferença entre erros relativos ao texto de partida e erros relativos ao texto de chegada;
- Diferença entre erros funcionais e erros absolutos (independentes da tarefa de tradução, como infrações a normas linguísticas);
- Diferença entre erros recorrentes e erros isolados;
- Diferença entre erros no produto e erros no processo (procedimentais).

Também com base em Martínez Melis e Hurtado Albir (2001), consideram que a gravidade do erro não está relacionada à sua natureza, mas sim ao impacto do erro “nas ideias do texto, na coesão e coerência, no alcance dos seus objetivos comunicativos, entre outros aspectos a serem considerados e explicitados, em conjunto pelo professor e os aprendizes” (p. 242).

- Quanto ao papel do avaliador, as autoras sugerem os seguintes princípios: Deve aplicar os critérios acordados. Esses critérios, sempre que possível, devem ser definidos em conjunto pelo professor e pelos alunos e testados previamente em uma tarefa que não seja incluída na avaliação somativa.
- Deve levar em conta os objetivos do tradutor; as decisões tomadas durante o processo tradutório; suas motivações; os procedimentos

empregados e a adequação destes à tarefa. Para isso, o tradutor-aprendiz deverá incluir comentários que expliquem/justifiquem as estratégias e soluções adotadas, as dificuldades enfrentadas e alternativas escolhidas para solucioná-las.

As autoras afirmam que esse diálogo entre avaliador e avaliando permite que os alunos reflitam sobre a complexidade de alguns aspectos da tradução e mesmo que não haja consenso entre ambos, “a própria articulação das diferenças já é um objetivo que vale a pena alcançar” (Martins e Frota, 1997, p. 77-78). (p. 244)

Proposta de avaliação de traduções de aprendizes

Martins e Pimentel sugerem o seguinte roteiro com objetivo de “categorizar os problemas que podem aparecer em uma tradução, sem a ilusão de esgotá-los, e de definir seus respectivos pesos na atribuição de um conceito ou nota, pensando em situações comumente geradas pelo contato do par de línguas inglês-português” (p. 245)

Os critérios devem levar em conta os diferentes níveis das disciplinas em que serão aplicados (introdutórias e avançadas).

É preciso também considerar a produtividade esperada do aprendiz

Enquadra-se nas três funções da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa

i) Roteiro incluindo problemas mais comuns nas traduções inglês > português.

Importante levar em conta cada “situação tradutória (finalidade da tradução, público-alvo, veículo de divulgação)” (p. 248)

- Leitura/interpretação do texto-fonte (sugestão de verificações)
 - Coerência em relação ao tom, gênero, estilo, registro e função
 - Interpretação e segmentação aceitáveis das unidades significativas
 - Erros de tradução inequívocos
 - Correta percepção do tempo e aspectos verbais
 - Identificação de falsos cognatos
 - Correta percepção de sufixos
 - Identificação correta dos antecedentes de pronomes
 - Percepção correta de expressões idiomáticas, evitando traduções literais
 - Compreensão correta dos elementos de coesão

- Redação do texto na língua-meta (sugestão de verificações pontuais, associadas a uma avaliação holística):
 - Estilo
 - Padrão estilístico apropriado para o texto/contexto
 - Se o texto soa bem (sem cacofonia ou eco)
 - Consistência de tom, gênero, estilo, registro e função
 - Uso adequado de voz passiva, pronomes possessivos, gerúndio, artigo indefinido e do pronome “você”
 - Coesão/coerência
 - Sem ambiguidade
 - Clareza e inteligibilidade
 - Uso adequado de elementos de coesão
 - Léxico e terminologia
 - Estrangeirismos desnecessários
 - Vocabulário adequado, preciso e variado (para evitar repetições desnecessárias)
 - Uniformidade e padronização de termos e fraseologia
 - Adequação dos termos para o contexto
 - Sintaxe
 - Regência verbal, nominal e de adjetivos
 - Ordem dos elementos seguem as normas da língua
 - Pontuação
 - Convenções relacionadas ao discurso direto
 - Ortografia e digitação
 - Grafia de acordo com as normas vigentes
 - Erros de digitação
 - Padrões e convenções
 - Conversão de unidades de peso e medidas
 - Formatação adequada, coerente e de acordo com os padrões estabelecidos

ii) Categorias de erros – veja em Martins e Pimentel (2018, p. 249-250) uma tabela agrupando os erros conforme as sugestões de categoria a seguir. As autoras enfatizam que não pretendem criar uma lista estanque que esgote todas as

possibilidades de erro, lembrando que é preciso levar em conta os requisitos de cada situação tradutória

- Erros primários
 - Decorrentes da “falta de domínio da língua-fonte ou da língua-meta”
 - Nível textual ou discursivo
- Erros intermediários
 - Decorrentes da “falta de domínio da língua-fonte ou da língua-meta”
 - Nível lexical
- Erros simples
 - Escolhas pouco aceitáveis ou inadequadas (ponto de vista linguístico ou contextual)

iii) Peso estimado dos erros

O peso é estimado com base no impacto do erro sobre o texto traduzido e a contagem dos erros baseia-se em Unidade de Tradução (UT) - “unidade mínima significativa, que pode ser composta de uma única palavra, um sintagma complexo ou uma expressão, dependendo do caso” (p. 250). O peso do erro será maior se extrapolarem o nível da UT, afetarem períodos/parágrafos inteiros ou forem recorrentes.

iv) Avaliação de aprendizes conforme o nível de aprendizagem

A avaliação de aprendizes iniciantes deverá atribuir menor peso para erros primários e intermediários. Por exemplo, em um curso de Introdução à Tradução, considerando-se uma média de produtividade de 200-250 palavras em 100 minutos (em sala de aula) e 250-400 palavras para tarefas realizadas em casa, aplica-se 0,5 ponto para erros primários; 0,3 ponto para erros intermediários; e 0,2 ponto para erros simples. Além disso, para chegar ao cálculo de nota ponderado, as autoras sugerem dividir o total por 300 palavras, média de uma lauda.

Por fim, as autoras sugerem que quaisquer ajustes no roteiro de avaliação de acordo com o contexto de cada situação de ensino, bem como a avaliação, sejam feitos com transparência, interação e negociação entre as partes envolvidas - contribuindo para formar tradutores “autônomos, criativos e responsáveis” (KIM, 2013, *apud* MARTINS e PIMENTEL, 2018, p. 254).

2.2.4.1.3 Proposta de Délizée (2012)

O modelo de Délizée (2012) foi proposto como instrumento de avaliação final para um curso de especialização em tradução na Universidade de Lille 3, França Paris. O curso tem duração de dois anos e se propõe a preparar as/os estudantes para o mercado de tradução abordando a aquisição de conhecimentos sobre tradução, juntamente com informações sobre as práticas e as exigências do mercado.

Para criar o modelo, a autora tomou como base três perguntas propostas por Martínez Melis e Hurtado Albir (2001, p. 275) para discutir a questão da avaliação de traduções: Qual o *tipo* de avaliação, qual o *objeto* da avaliação e *como* a avaliação será conduzida, ou seja, qual o método da avaliação (critérios, procedimentos e instrumentos adotados)?

Segundo Délizée, o *tipo* de avaliação de seu modelo é somativo, ou seja, a avaliação é usada para gerar uma nota ou classificação quantitativa da qualidade da tradução.

O *objeto* da avaliação é uma tarefa final do curso descrito acima, na qual serão avaliadas as habilidades de tradução das/dos estudantes, conforme a definição de Roberts (1984, *apud* DÉLIZÉE, 2012, p. 10) para habilidades de tradução (habilidades linguísticas na língua de partida [LP], habilidades linguísticas na língua de chegada [LC], habilidades de tradução, metodologia, disciplina e habilidades técnicas), às quais a autora acrescenta a habilidade “profissionalismo”⁵⁷.

E, por fim, o método da avaliação (*como*) foi o seguinte:

Etapa 1: a/o estudante entrega 25% da tradução para a instrutora ou o instrutor, que revisa o texto e entrega um *feedback* detalhado e didático à/ao estudante.

Etapa 2: cada estudante revisa o trabalho de uma/um colega e entrega um relatório detalhado à/ao colega e também à instrutora ou ao instrutor, que irá avaliar a relevância dos comentários feitos na revisão.

Etapa 3: entrega do produto final, juntamente com uma memória de tradução, um banco de dados de terminologia, a bibliografia usada para pesquisa, um *corpus* de textos paralelos no idioma de chegada, uma avaliação pessoal da/do estudante

⁵⁷ Segundo Delizée (2012, p. 10), as características que tornarão o estudante um profissional confiável e eficiente são: rigor, agilidade e prontidão; habilidade para concluir o trabalho em um tempo definido; habilidade para discutir, colaborar, além da capacidade de autoavaliação, visando o desenvolvimento profissional contínuo.

sobre o projeto, um documento de “argumentação” no qual a/o estudante deve incluir justificativas para as escolhas de tradução e detalhes sobre as pesquisas realizadas (por exemplo, descrição do contato com especialistas sobre o tema).

Um aspecto importante desse modelo é que, além de pontuar negativamente por erros cometidos na tradução, ele oferece a opção de pontuar positivamente as/os estudantes por demonstrações de maestria, reflexão e criatividade em trechos específicos ou no texto como um todo.

O modelo de avaliação DQF-MQM também inclui, dentre suas categorias de gravidade, a opção *Kudos* (termo em inglês que significa “elogio” ou “parabéns”), que serve para pontuar positivamente uma solução de tradução excelente. A pontuação positiva tem especial importância no ambiente pedagógico, pois oferece um estímulo às/aos aprendizes de tradução por suas escolhas tradutórias, possibilitando que o momento da avaliação sirva não apenas para apontar erros encontrados na tradução.

No modelo de Delizée (2012, p. 13), a classificação de gravidade dos erros depende do impacto de tais erros na

[...] funcionalidade, compreensão, nível geral de aceitabilidade (a tradução precisa respeitar as normas da língua de chegada [...]) e na disponibilidade para uso do texto traduzido (o texto traduzido pode ser publicado [ou usado] imediatamente sem grandes esforços de revisão⁵⁸.

O Quadro 8 a seguir apresenta um resumo das categorias de erro, das subcategorias de erro, da pontuação negativa ou positiva para cada uma dessas categorias, além da habilidade relacionada a cada categoria.

⁵⁸ “[...] *functionality, comprehension, overall level of acceptability (the translation must respect the linguistic norms of the TL and the editorial norms of the text type translated) and ultimate usefulness (the translation must be readily publishable and should not necessitate major revisions) of the TT.*”

Quadro 8 - Categorias e subcategorias de avaliação no modelo de Délizee (2012) (continua)

Habilidades	Categoria	Subcategoria	Pontuação
Habilidades linguísticas na LP Peso: 20%	Precisão de significado	Ausência de significado Interpretação incorreta Desvio de significado	-1 a -3
		Compreensão correta de trechos do TP incoerentes, ambíguos ou inconsistentes	+1 a +2
Habilidades de tradução Peso: 10%	Processo de tradução e coerência	Comunicação clara da estrutura de significados do TP em nível macro (para além do nível de segmentos)	-1 a -3
		Eliminação de ambiguidade lógica do TP	+1 a +2
	<i>Skopos</i>	Capacidade de analisar várias situações de tradução, encontrar soluções apropriadas a fim de atender à função comunicativa definida pelo cliente para o TC	-1 a -3 ou mais
	Empréstimos interlinguísticos	Uso de decalques semânticos, léxicos, sintáticos e ortográficos	
Campo disciplinar Peso: 10%	Conhecimentos sobre o campo disciplinar	Uso apropriados dos conhecimentos para justificar escolhas de tradução. Correção de má formação lógica do TP	+1 a +2
	Terminologia e fraseologia específicas	Uso apropriado de terminologia, colocação e figuras de linguagem específicas do campo disciplinar	-1
	Estilo específico	Uso do estilo apropriado para o campo disciplinar	-1 a -3
Habilidades linguísticas na LC Peso: 30%	Erros de linguagem	Erros de ortografia, gramática, sintaxe, conjugação verbal, pontuação, concordância, preposições, artigos, etc.	-1
	Estilo	Erros de estilo que comprometem a compreensão do texto (falta de flexibilidade, fluidez e colocações incorretas).	-1 a -3
	Estilo	Facilidade de leitura do texto TC.	+1 a +2
	Concisão	Uso de circunlocução, prejudicando a precisão terminológica ou léxica do texto.	-1 a -2
	Coesão	Falta de continuidade textual quanto à forma e ao conteúdo do TC (hesitação terminológica ou variação de estilo ou registro)	-1 a -2

Quadro 8 - Categorias e subcategorias de avaliação no modelo de Délizée (2012) (conclusão)

Habilidades profissionais Peso: 20%	Rigor profissional	Adições ou omissões não justificadas Consistência com guia de estilo Uso correto dos padrões tipográficos Consistência com terminologia do cliente ou do setor Entrega no formato apropriado, incluindo estrutura de diretórios Uso apropriado de transliteração, quando necessário	-1
	Gerenciamento de tempo	Respeito aos prazos	-1
	Habilidade de revisão	Marcação apropriada das revisões Maestria das técnicas de revisão ou <i>proofreading</i>	-1
	Habilidade de comunicação e argumentação	Competência nas habilidades de comunicação, diálogo, tomada de decisão, argumentação e conhecimento profissional	-1
	Habilidade de autoavaliação	Demonstra seus pontos fortes para o cliente Reconhece seus pontos fracos e sabe como superá-los Habilidade de autoavaliação crítica e desejo de evoluir profissionalmente Opiniões objetivas sobre as próprias habilidades.	-1
	Habilidade de cooperação	Consulta especialistas da área Mantém uma rede profissional	
Habilidades metodológicas Peso: 5%	Pesquisas contextuais	Bibliografia relevante, confiável e diversificada <i>Corpus</i> da LC inclui informações conceituais relevantes para o campo disciplinar.	Não informado
	Pesquisa terminológica e fraseológica	Relevância dos termos incluídos no banco de dados terminológico. Abrangência e relevância do banco de dados terminológico. O <i>corpus</i> da LC é útil para justificar as escolhas tradutórias (terminologia, colocações e figuras de linguagem).	Não informado
Habilidades técnicas Peso: 5%		Domínio do uso de computadores Domínio do uso de aplicativos padrão e específicos para tradução.	

Fonte: Elaboração da autora com base em Délizée (2012, p. 10-20).

Após um período de aplicação de dois anos desse modelo de avaliação, segundo Delizée, foi possível afirmar que o modelo provou ser uma ferramenta eficiente para a avaliação de traduções, pois, além de oferecer um método eficiente para avaliação somativa, proporciona aos estudantes conhecimentos sobre “[...] os critérios de

excelência existentes no mercado de tradução especializada e os torna mais bem preparado atender a tais critérios”⁵⁹. (DELIZÉE, 2012, p. 20).

Essa afirmação tem um peso importante para nossa pesquisa, já que ratifica o objetivo geral deste trabalho: aproximar as situações de avaliação profissional e a formação de tradutores.

Ainda sobre a proposta de Delizée, o artigo que apresenta seu modelo não inclui um exemplo que ofereça uma representação visual de como a avaliação pode ser operacionalizada, por exemplo, uma imagem da tabela ou do formulário onde ocorre a soma da pontuação. No entanto, mesmo com essa lacuna, acredito este modelo oferece material valioso para futuras pesquisas no Brasil que desejem implantar métodos semelhantes de avaliação no contexto pedagógico de tradução.

2.2.4.1.4 Proposta de Morin et al. (2017): Tabela de avaliação TRASILT

O modelo desenvolvido por Morin et al. (2017), a tabela de avaliação TRASILT, baseia-se nos modelos por tipologia de erros adotados em agências de tradução, mas acrescenta também a dimensão funcional do efeito do erro para o leitor, além de uma classificação da gravidade de tais erros.

Segundo Morin et al. (2017, p. 231), esse modelo de avaliação é muito relevante para o contextos pedagógico, pois permite “destacar os pontos fortes e fracos dos/das estudantes”⁶⁰, apesar de não incluir uma categoria de pontuação positiva como o modelo proposto por Delizée (2012) ou o modelo DQF-MQM.

A tabela de avaliação TRASILT foi desenvolvida para avaliar os resultados de um experimento anterior que tinha como objetivo comparar a produtividade de estudantes de tradução usando diferentes métodos de tradução (sistemas de memória de tradução, revisão de tradução automática e tradução com uso de um sistema de reconhecimento de voz).

O experimento foi conduzido com estudantes do segundo ano de um curso de pós-graduação em localização e tradução especializada, oferecido na Universidade Rennes 2, na França. Todos os estudantes tinham graduação em Línguas Modernas Aplicadas ou Estudos da Tradução; eram falantes nativos do idioma de chegada e

⁵⁹ “[...] existing criteria of excellence in the market of specialized translation and preparing these students to respond to them.”

⁶⁰ “[...] highlight a student’s particular strengths and weaknesses, both in terms of error types, and in terms of error effect and criticality in a functionalist perspective.”

havia sido aprovados para cursar o segundo ano com base em suas habilidades de tradução e uso de ferramentas de tecnologia da informação. A avaliação foi conduzida por três avaliadores – todos com experiência no ensino e prática de tradução profissional.

Segundo os autores, o modelo TRASILT foi desenvolvido para oferecer uma avaliação de traduções tridimensional e multifuncional e baseia-se na análise de problemas de tradução a partir das três dimensões a seguir⁶¹:

1. Tipologia de erros: diferença linguística, semântica ou formal entre a tradução existente e as expectativas da pessoa responsável pela avaliação. Abrange nove categorias de erros, sendo sete categorias convencionais (Significado, Omissão/adição, Terminologia, Fraseologia, Gramática/sintaxe, Ortografia/tipologia e Estilo); e duas categorias relacionadas à avaliação de traduções profissionais (Localização e Diagramação).
2. Efeito na qualidade: impacto do erro nos critérios qualitativos da tradução conforme a natureza e o objetivo da tradução. Inclui quatro categorias, duas baseadas em critérios de avaliação de tradução automática (Exatidão e Legibilidade); e duas categorias baseadas em critérios de avaliação de traduções profissionais (Usabilidade e Conformidade).
3. Nível de gravidade: avalia o nível do impacto funcional do erro no público-alvo usando quatro níveis: 0 = nenhum efeito ou efeito não contado; 1 = efeito mínimo; 2 = efeito grave; 3 = efeito crítico.

Cabe destacar que o nível de gravidade é aplicado apenas à dimensão de “efeito na qualidade”, e não à dimensão de “tipologia de erros”, como ocorre nos modelos de avaliação de traduções profissionais. Segundo os autores, essa diferença existe porque o objetivo do modelo TRASILT é avaliar apenas a gravidade das *consequências* dos erros, e não das *causas*.

Os quadros 8, 9 e 10, a seguir, apresentam a tradução das categorias de erro propostas na tabela TRASILT, e as versões originais estão disponíveis no ANEXO C – Formulário de Avaliação TRASILT.

⁶¹ O Anexo C – Tabela de avaliação TRASILT – detalha as dimensões de tipologia de erros e efeitos na qualidade.

Quadro 9 - Descrições dos tipos de erro da tabela TRASILT

Categoria de erro	Descrição
Significado	Ambiguidade. Erro de tradução parcial. Erro de tradução total. Um erro do texto de partida não foi corrigido.
Omissão/ Adição	Falta a tradução de um item significativo do documento de partida. Adição injustificada de informação com um impacto pouco significativo no texto de chegada. Adição injustificada de informação com um impacto significativo no texto de chegada.
Terminologia	Variante inapropriada (variedade linguística/uso profissional/uso interno). Termo inapropriado (pertence a outro domínio). Inconsistência terminológica (no documento/ com material de referência).
Fraseologia	Variante inapropriada (variedade linguística/uso profissional/uso interno). Fraseologia inapropriada (pertence a outro domínio). Inconsistência fraseológica (no documento/com material de referência).
Gramática/sintaxe	Erros morfossintáticos. Ordem de palavras. Estrutura da oração
Ortografia/tipografia	Erros de ortografia. Erros de digitação. Erro de pontuação. Erro tipográfico.
Estilo	Tradução literal. Comprimento da oração. Falta de fluência. Registro inapropriado (formal/ informal). Variedade inapropriada (ortografia ou escolha de palavras específica de um país).
Localização	Falha em adaptar à cultura de chegada. Falha em adaptar ao público de chegada. Falha em localizar fatos e números
Diagramação	Leiaute da página. Formatação. Imagens. Tags. Referências cruzadas

Fonte: Adaptado de Morin *et al.* (2017, p. 215).

Quadro 10 - Tipologia de efeito da tabela TRASILT

Exatidão	Usabilidade	Legibilidade	Conformidade
O erro impede a comunicação da informação correta do documento de partida.	O erro impede o uso correto do produto, processo ou documento.	O erro tem impacto na fluência do documento de chegada.	O documento de chegada não segue padrões, convenções ou recomendações linguísticas, culturais, específicas do cliente ou do país.

Fonte: Adaptador de Morin *et al.* (2017, p. 216).

É importante observar que as pesquisas descritas nesta seção foram aplicadas a estudantes de Tradução em nível avançado, e que nesse contexto é apropriado aplicar modelos de avaliação que se aproximem o máximo possível da realidade profissional, conforme sugere Kiraly (2000).

No entanto, trazendo a reflexão para os objetivos do presente trabalho, é importante observar que eles não incluem o uso do modelo de tipologia de erros para obter uma avaliação somativa do *produto* (o texto traduzido), como nos casos das propostas de Delizée (2012) e Morin *et al.* (2017), descritas nesta seção, devido ao contexto em que são ofertadas as disciplinas de tradução nos cursos de graduação da UFSC: nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras, tais disciplinas são oferecidas durante o 3º e 4º semestres, e considerando que a admissão nesses cursos não exige domínio da língua estrangeira, isso significa que as/os estudantes entram em contato com as teorias e a prática da tradução com um domínio de nível intermediário da língua estrangeira, após cursar as disciplinas de língua estrangeira durante um período inferior a dois anos. Dado esse contexto, consideramos que a oferta de disciplinas de Tradução na UFSC não possibilita às/aos estudantes alcançar um nível de domínio da CT que justifique avaliar o produto com métodos e critérios profissionais. Optamos, portanto, por usar tais informações sobre a avaliação profissional para desenvolver atividades de ensino/aprendizagem e avaliação por pares (formativa), e não um instrumento de avaliação somativa.

Essa questão é abordada com mais detalhes na seção 3.2, “CONTEXTO PEDAGÓGICO DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM MODELOS DE AVALIAÇÃO”.

3 MÉTODO

Neste capítulo, são apresentados o método e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa, além do “caminho do pensamento” (MINAYO, 2014, p. 44) percorrido pela pesquisadora para alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Segundo Minayo (2014, p. 44), metodologia pode ser definida:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos ‘métodos, técnicas e dos instrumentos operativos’ que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

O presente capítulo apresenta os detalhes sobre a articulação das teorias que embasam esta pesquisa com os dados de modo a responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

Inicialmente é apresentada a caracterização desta pesquisa quanto à sua natureza e finalidade com base nas categorias propostas por Gil (2008).

Em seguida, apresento o contexto pedagógico no qual está inserida a proposta de Unidade Didática (UD) apresentada nesta dissertação, como ilustração do diálogo entre avaliação profissional e formação de tradutores.

Na sequência, são descritos os procedimentos adotados para elaboração dessa UD, com tarefas baseadas em critérios de avaliação dos modelos por tipologia de erros, incluindo as atividades pedagógicas de revisão de pares.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Cumpre, inicialmente, apresentar as características da pesquisa em relação às categorias sugeridas por Gil (2008), Gerhardt e Silveira (2009) e Mackey e Gass (2005). O Quadro 11 apresenta resumidamente as classificações pertinentes a esta pesquisa, com vistas a sua caracterização.

Quadro 11 - Caracterização da pesquisa

Categoria	Característica da pesquisa	Comentários
Natureza	Exploratória, descritiva e teórica	Levantamento de informações sobre um fenômeno e descrição das características de fatos e fenômenos de determinada realidade.
Finalidade	Aplicada	“Interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento”, sendo “menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27).
Abordagem	Qualitativa	“Pesquisa fundamentada em dados descritivos, não utilizando regularmente procedimentos estatísticos” ⁶² (MACKEY; GASS, 2005, p. 162), com objetivo de aprofundar a compreensão sobre um tópico.
Procedimentos de coleta de dados	Bibliográfica e documental	Análise de artigos e livros já publicados de diferentes autores; fontes primárias sem intervenção do pesquisador.

Fonte: Elaboração da autora.

A presente pesquisa é, então, caracterizada, quanto à sua natureza, como *exploratória, descritiva e teórica*. Segundo Gerhardt *et al.* (2009, p. 65), a pesquisa *exploratória* procura abordar um fenômeno por meio de levantamento de informações, para que o pesquisador possa conhecer melhor o tema. A pesquisa *descritiva*, por sua vez, tem como característica “descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Este trabalho procura fazer um levantamento de informações sobre a avaliação de traduções adotadas em agências de tradução e descrevê-los, com o objetivo de possibilitar sua utilização no contexto pedagógico. Por fim, a pesquisa teórica, segundo Demo (2000, p. 20) é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Segundo Baffi (2016), “a pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção”.

Quanto à finalidade da pesquisa, classifica-se como *aplicada*, ou seja, que tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Embora o escopo do trabalho não inclua a aplicação prática do Plano de Ensino proposto, podemos afirmar que seus resultados irão gerar conhecimento e informações que poderão ser

⁶² “[...] research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures.”

aplicados futuramente para a solução de um problema específico: a falta de informações sobre o mercado de tradução no contexto de formação de tradutores na UFSC.

Quanto à sua abordagem, classifica-se como *qualitativa*, pois fundamenta-se em dados descritivos sobre a avaliação de traduções no contexto profissional e pedagógico com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o tópico da avaliação nesses contextos. Além disso, não existe a necessidade de apoio em informações estatísticas, uma vez que não se pretende mensurar aspectos relacionados à proposta de Plano de Ensino apresentada neste trabalho como ilustração. Essa caracterização está em consonância com a definição de Mackey e Gass (2005, p. 162), para quem a “pesquisa qualitativa” caracteriza-se por ser fundamentada em dados descritivos, não utilizando regularmente procedimentos estatísticos.

Quanto aos procedimentos adotados para coleta dos dados, qualifica-se como *bibliográfica e documental*.

A pesquisa *bibliográfica* foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2008, p. 51) referentes à didática de tradução, à FPC e à avaliação pedagógica e profissional.

A pesquisa *documental* toma por base documentos que não receberam um tratamento analítico, sendo de primeira mão (Gil, 2008). No caso desta dissertação, tais documentos são constituídos pelas informações contidas nos documentos que descrevem os modelos de avaliação por tipologia de erro, considerados documentos primários.

3.2 CONTEXTO PEDAGÓGICO DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM MODELOS DE AVALIAÇÃO POR TIPOLOGIA DE ERROS

Como mencionado na seção 1.1, “Contexto da pesquisa”, o ponto de partida para esta dissertação foi o estágio de docência realizado na disciplina Estudos da Tradução II, ministrada pela Professora Dra. Alinne Balduino P. Fernandes, durante o 2º semestre de 2017, no curso de graduação em Letras Inglês – Bacharelado/Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Cumprido esclarecer que a UFSC oferece disciplinas de teoria e prática da tradução nos cursos de graduação de Bacharelado em Secretariado Executivo,

Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras, sendo estes dois últimos oferecidos com as seguintes opções de língua estrangeira: alemão, espanhol, francês, italiano e inglês.

O currículo do curso de Secretariado Executivo inclui as disciplinas Introdução à Tradução do Inglês (LLE5160), no 6º semestre, e Tradução e Versão do Inglês (LLE5166), no 7º semestre.

O currículo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras passou por uma reformulação, e os novos currículos foram implantados a partir de 2019. Porém, nesta seção, descrevo o currículo em vigor no ano de 2017, período em que aconteceu o estágio de docência que serviu de ponto de partida para esta pesquisa. Naquele momento, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras ofereciam três disciplinas de Estudos da Tradução: Introdução aos Estudos da Tradução (LLE7030) ou História da Tradução (LLE8030), no 1º semestre; Estudos da Tradução I (LLE7031), no 3º semestre; e Estudos da Tradução II (LLE7032), no 4º semestre⁶³.

O estágio de docência aconteceu na disciplina Estudos da Tradução II (LLE7032), a última sobre Estudos da Tradução naquele currículo, mas a primeira a abordar tanto teoria quanto prática da tradução. A ementa da disciplina, elaborada pelo colegiado do curso, era: “Reflexões sobre o processo tradutório e práticas tradutórias referentes a diferentes gêneros textuais e textos de especialidade, suas modalidades retóricas e seus movimentos como práticas sociais, históricas e culturais, considerando elementos extratextuais e intratextuais”⁶⁴.

O currículo que era adotado pelo curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Inglês no 2º semestre de 2017 é apresentado no ANEXO D – Currículo dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Língua Inglesa e Literatura na UFSC em 2017. A grade curricular apresentada nesse anexo mostra que as/os estudantes chegam ao 4º semestre depois de cursar um total de seis disciplinas de compreensão e produção oral e escrita na língua estrangeira – duas por semestre. Considerando que a admissão ao Curso de Letras não exige conhecimento prévio dos idiomas

⁶³ O currículo implantado a partir do 1º semestre de 2019 aumentou o número de disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução, principalmente para o curso de Letras – Inglês, no qual haverá a possibilidade de oferta de disciplinas de Tradução em todos os semestres. Disponível em: <<http://coordlinguasestrangeiras.ufsc.br/curriculo-2019-letras-linguas-estrangeiras/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

⁶⁴ Versão revisada da emenda da disciplina LLE7032 - Estudos da Tradução II, ainda não publicada na página do curso. Disponível em: <<http://www.ile.cce.ufsc.br/cursos/ingles/>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

estrangeiros, a maioria das/dos estudantes terão tipicamente um nível intermediário⁶⁵ de domínio dessa língua, o que poderá limitar o desenvolvimento da CT.

É preciso também considerar que as duas disciplinas de Estudos da Tradução ofertadas no 1º e 2º semestres tinham como objetivo abordar somente teorias de tradução, e não a prática, limitando a um semestre apenas a possibilidade de trabalhar a prática de tradução com as/os estudantes.

No contexto específico da turma que frequentou a disciplina do estágio de docência, a maioria das/dos estudantes haviam cursado no semestre anterior a disciplina Estudos da Tradução I (LLE7031), cujo enfoque havia sido a metalinguagem relacionada à prática de tradução, como descreve a ementa da disciplina:

Mapeamento do campo disciplinar *Estudos da Tradução*. Concepção integralizadora de tradução. Competência Tradutória (CT). Aquisição da subcompetência “Conhecimento sobre Tradução”/“Conhecimento Teórico e Meta-teórico sobre Tradução”. Prática de tradução geral informada pela *base conceitual* adquirida (metalinguagem), para incremento dos mecanismos de *autorregulação* como estratégia de aprendizagem. Incentivo à pesquisa em Estudos da Tradução.

Foi possível observar que o conteúdo trabalhado pelas/pelos estudantes na disciplina LLE7031 ofereceu uma base teórica para o desenvolvimento das competências trabalhadas nas tarefas da disciplina LLE7032; no entanto, pudemos notar que houve dificuldades no desenvolvimento da CT devido ao nível de conhecimento da língua estrangeira da maioria das/dos estudantes. Para tentar contornar a limitação no desenvolvimento da subcompetência bilíngue, no momento de selecionar os textos que seriam traduzidos ao longo do semestre, optamos por usar textos de gêneros variados, porém dentro do mesmo campo temático (no caso, produtos relacionados ao consumo de cafés e chás).

Se compararmos o currículo do Curso de Letras – Inglês com o currículo do Curso de Secretariado Executivo⁶⁶, vemos que no Curso de Secretariado a oferta das disciplinas de Tradução ocorre no 6º e 7º semestres, quando as/os estudantes já tiveram a oportunidade de cursar cinco semestres com disciplinas de compreensão e

⁶⁵ Como podemos ver no programa da disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III (LLE7493), cursada pelas/pelos estudantes no 3º semestre do curso de Letras – Inglês, o livro didático usado na disciplina é de nível intermediário elevado. Disponível em: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/docs/disciplina/d26a664acbf01548c692fc3893188763.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

⁶⁶ O currículo do curso de Secretariado Executivo está disponível em <<http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/secretariado/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

produção oral e escrita do inglês. Sem dúvida, essa estrutura curricular oferece melhores condições para que as/os estudantes desenvolvam a CT. No entanto, mesmo com essa vantagem em relação ao currículo do Curso de Letras – Inglês, apenas duas disciplinas trabalham a CT, representando uma limitação de carga horária para preparar as/os estudantes de Secretariado para desempenhar tarefas de tradução como profissionais ao entrarem no mercado de trabalho.

Sem dúvida, é preciso ter em mente que os cursos oferecidos pela UFSC não são cursos de graduação em Tradução e, portanto, é esperado que exista certa limitação de oferta de disciplina sobre tradução. Porém, não podemos ignorar o fato de que muitas/muitos estudantes de Letras ou Secretariado irão atuar como tradutoras e tradutores profissionais, e, portanto, é importante que o currículo e os planos das disciplinas sejam elaborados de modo a preparar essas/esses estudantes da melhor maneira possível para sua futura atuação profissional.

Outro desafio encontrado durante o planejamento da disciplina estava relacionado à opção de idioma estrangeiro⁶⁷ das alunas e dos alunos da turma. Ao desenvolver as tarefas, consideramos que toda a turma seria formada por alunas e alunos do Curso de Letras – Inglês, e, então, escolhemos os textos teóricos e os textos de partida nesse idioma. Entretanto, devido à estrutura curricular da UFSC, não existe exigência quanto à escolha do idioma estrangeiro para a matrícula nas turmas de disciplinas de Tradução; e essa informação não estava disponível no momento da matrícula.

Cumpramos observar que o Plano de Ensino da disciplina em que foi realizado o estágio de docência não seguiu as premissas da proposta de didática de tradução do Grupo PACTE⁶⁸. Conforme discutido na seção 2.1, “FORMAÇÃO DE TRADUTORAS E TRADUTORES POR COMPETÊNCIA”, as tarefas são consideradas o eixo principal da elaboração da UD, e, conforme Hurtado Albir (2005, p. 44), buscam alcançar um/ou mais objetivo de aprendizagem.

⁶⁷ Kelly (2005, p. 73) aborda a importância da competência linguística em cursos de Tradução.

⁶⁸ Esclarece-se que a escolha da orientação pedagógica e metodológica de uma disciplina é responsabilidade do docente que a ministra, não havendo obrigatoriedade de seguir uma linha específica. É apenas para fins desta dissertação que estou propondo uma reorientação em termos do marco metodológico utilizado, ou seja, enfoque por tarefas de tradução na linha pedagógica da FPC. A proposta que faço aqui está orientada para que seja o próprio estudante que, por meio das tarefas, construa seus conhecimentos e desenvolva suas habilidades mediante um descobrimento guiado.

Também como mencionado nessa mesma seção, para a elaboração da UD ilustrativa aqui proposta, serão considerados todos os aspectos conceituais e metodológicos da didática de tradução do Grupo PACTE.

Nesse cenário, a próxima seção descreve as etapas para elaboração da UD, que toma como base o Plano de Ensino do estágio de docência, propondo uma reconfiguração dos objetivos de aprendizagem e vinculando-os às UD's específicas do Plano de Ensino no qual se insere a UD aqui proposta.

Ressaltamos, porém, que não se trata de pesquisa-ação, mas que conforme esclarecido na seção 1.1, “Contexto da pesquisa”, a experiência do estágio de docência foi o ponto de partida e inspiração para a proposta do presente trabalho.

3.3 PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MODELOS POR TIPOLOGIA DE ERROS

Para elaborar a UD ilustrativa, o primeiro passo foi reformular o Plano de Ensino do estágio de docência para alinhar sua configuração às premissas da didática de tradução do PACTE, com revisão dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio das UD's. Ou seja, buscou-se redefinir cada objetivo de aprendizagem, alinhando-o com a competência a ser desenvolvida, o conteúdo a ser explorado e a UD elaborada para seu alcance. O Quadro 12 mostra essa configuração, a ser apresentada no Capítulo 5, “Considerações sobre a proposta de Unidade Didática”.

Quadro 12 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE (2017)

Objetivo de aprendizagem	Competência específica	Conteúdo	Unidade Didática

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, foi selecionado um dos objetivos de aprendizagem, para, então, proceder a seu alinhamento com a UD aqui elaborada, como ilustração da proposta. O critério utilizado para a seleção do objetivo de aprendizagem está diretamente vinculado à presente pesquisa que, a partir do título – **Avaliação de Tradução nos Contextos Profissional e Pedagógico: Proposta de Unidade Didática para Revisão e**

Avaliação por Pares –, sinaliza para a elaboração de tarefas de revisão. Assim, foi selecionado o seguinte objetivo de aprendizagem:

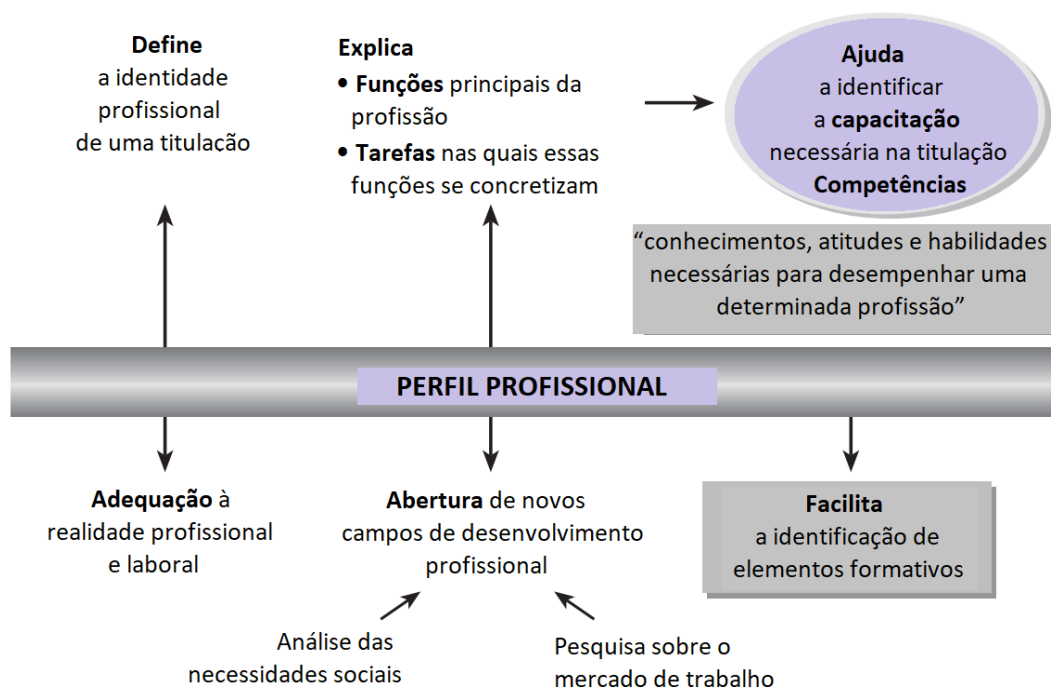
- Aplicar os critérios de marcação e correção de erros do modelo DQF-MQM para a revisão e avaliação de traduções por pares.

Na sequência, passou-se à elaboração da UD. As tarefas propostas foram elaboradas de modo a se aproximarem ao máximo de tarefas desempenhadas por tradutoras e tradutores no contexto de agências de tradução, mas também tendo em vista as considerações disciplinares, ou seja, pesquisas recentes sobre a formação de tradutoras e tradutores e as práticas adotadas no ambiente pedagógico em que a disciplina está inserida, em consonância com a proposta de Kelly (2005).

Por exemplo, ao elaborar as tarefas, levamos em conta o nível de desenvolvimento da CT das/dos estudantes, considerando o que foi apresentado anteriormente sobre o momento do curso em que a disciplina é oferecida e o domínio da língua estrangeira pelas alunas e pelos alunos da disciplina. Yániz e Villardón (2006), assim como Kelly (2005), sugerem que o perfil profissional sirva como base para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Segundo as autoras, a análise do perfil profissional permite definir a identidade profissional para aplicá-la ao contexto pedagógico, ou seja, ao identificar as principais funções da profissão e as tarefas nas quais essas funções se concretizam, é possível identificar o perfil formativo (ou seja, a capacitação necessária para desenvolver as funções profissionais), para, por fim, definir a formação necessária em termos das competências a serem desenvolvidas.

A Figura 12 apresenta essa relação entre os elementos do perfil profissional, segundo Yániz e Villardón (2006).

Figura 12 - Contribuição do perfil profissional para o contexto pedagógico



Fonte: Traduzido de Yániz e Villardón (2006, p. 19).

Considerando o escopo deste trabalho, não seria possível desenvolver uma pesquisa abrangente para *definir* o perfil profissional de tradutoras e tradutores no contexto de agências. Porém, com base na literatura pesquisada sobre avaliação de traduções profissionais e em minha experiência profissional no setor de traduções, é possível afirmar que a revisão e avaliação de traduções é uma importantes *função* da profissão de tradutoras e tradutores.

As *tarefas* que envolvem revisão e avaliação de traduções estão diretamente relacionadas à questão da qualidade da tradução (apresentada na seção 2.2.1), que, segundo Morin *et al.* (2017, p. 207-208), tornou-se essencial no setor de tradução, e tem sido abordada de diferentes formas, tanto no mercado quanto na academia. Segundo esses autores, a comunidade de pesquisadores na área de tradução tem se concentrado em três questões:

- Como avaliar o produto da tradução?
- Como alcançar a melhor qualidade otimizando as ferramentas e processos adotados durante a tradução?
- **Como oferecer treinamento para que tradutoras e tradutores possam produzir a melhor qualidade fazendo melhor uso de suas habilidades tradutórias e das ferramentas e processos disponíveis?**

Os objetivos deste trabalho estão relacionados à terceira questão (em negrito), buscando propor tarefas que permitam familiarizar os estudantes com o processo de

melhoria de qualidade e levá-los a entender as *ferramentas* e *processos* necessários para realizar a revisão e avaliação de traduções com a melhor qualidade.

A UD terá a estrutura sugerida por Hurtado Albir (2005), ou seja, a UD será criada com base em um ou vários objetivos específicos e secundários; será formada por um conjunto de Tarefas, iniciando-se pelas facilitadoras, que preparam as/os estudantes para a tarefa final, e para cada tarefa serão definidos os objetivos, os materiais e os critérios para avaliação.

As etapas de desenho da UD seguem a proposta de Estaire e Zanón (1994, p. 49)⁶⁹:

- 1) Determinar o tema da UD;
- 2) Planejar as tarefas finais;
- 3) Definir os objetivos de aprendizagem da UD;
- 4) Especificar o conteúdo necessário para realizar as tarefas finais;
- 5) Planejar o processo: definir tarefas facilitadoras e comunicativas; escolher/adaptar os materiais necessários; estruturar e escolher a sequência das tarefas conforme o tempo disponível;
- 6) Planejar instrumentos e procedimentos para avaliação.

No próximo capítulo, é apresentada a proposta de ilustrativa de UD, tomando como base a experiência ocorrida durante o estágio de docência e as informações coletadas por meio da pesquisa bibliográfica deste trabalho.

⁶⁹ As etapas sugeridas por Estaire e Zanón (1994) incluem também a implementação em sala de aula, análise e reflexão sobre a experiência de implementação utilizando um “plano de aula retrospectivo” com anotações do que realmente aconteceu em sala de aula, para possibilitar futuras alterações em implementações futuras. Considerando o escopo deste trabalho, deixamos como sugestão para futuras pesquisas a implementação e etapas seguintes sugeridas por esses autores.

4 PROPOSTA ILUSTRATIVA

4.1 PLANO DE ENSINO

O ponto inicial da elaboração do Plano de Ensino foi a definição dos aspectos específicos da disciplina em questão, a fim de completar a proposta do Quadro 12, apresentado na página 87:

Quadro 13 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE (2017)

Objetivo de aprendizagem	Competência específica	Conteúdo	Unidade Didática
1. Reconhecer o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências	Competência metodológica e estratégica Competência profissional	Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências	UD1 - Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências
2. Reconhecer o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências;	Competência metodológica e estratégica Competência profissional	Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções	UD2 - Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções
3. Lidar com ferramentas de auxílio à tradução (<i>Wordfast Anywhere</i> e <i>Wordfast Pro 3</i>) para tradução de textos não especializados	Competência metodológica e estratégica Competência profissional Competência instrumental Competência extralinguística Competência contrastiva	Tradução de textos não especializados (página na Internet e manual de usuário) com ferramenta de auxílio à tradução	UD3 – Tradução de texto não especializado (página na Internet e manual de usuário) com ferramentas de auxílio à tradução (<i>Wordfast Anywhere</i> e <i>Wordfast Pro 3</i>)
4. Aplicar os critérios de marcação e correção de erros do modelo DQF-MQM para a revisão e avaliação de traduções por pares	Competência metodológica e estratégica Resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências)	Revisão e avaliação de tradução com critérios profissionais	UD4 – Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM

Fonte: Elaboração da autora.

A linha negritada no quadro acima corresponde à ilustração apresentada nesta dissertação. A partir das definições iniciais acima, e considerando-se a ementa – descrição sucinta do conteúdo programático proposto –, foram elaborados os objetivos gerais da disciplina, a partir da perspectiva da professora ou do professor, ou seja, o que ela ou ele almeja realizar com as/os estudantes. Tais objetivos são:

- (i) Familiarizar a/o estudante com o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.
- (ii) Levar a/o estudante a refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.
- (iii) Capacitar a/o estudante a desenvolver a competência instrumental para internalizar, principalmente, estratégias para lidar com ferramentas de auxílio à tradução.
- (iv) *Familiarizar a/o estudante com o processo de revisão e avaliação de traduções por meio de modelos de tipologia de erros.*

Alinhados a esses objetivos gerais, os objetivos de aprendizagem são descritos a partir da perspectiva da/do estudante: “ao final da disciplina, a/o estudante será capaz de...”. Essa formulação, presente no Plano, auxilia a aluna ou o aluno na compreensão do que se pretende que ela ou ele seja capaz de realizar em termos do alcance dos objetivos de aprendizagem.

A progressão da disciplina se dará por meio das UD's, cada uma visando desenvolver as competências e objetivos de aprendizagem relacionados. O título de cada UD está listado no Plano de Ensino, como abaixo:

- UD1 – Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências
- UD2 – Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções
- UD3 – Tradução de texto não especializado (página na Internet e manual de usuário) com ferramentas de auxílio à tradução (*Wordfast Anywhere e Wordfast Pro 3*)
- *UD4 – Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM*

A UD 1 busca desenvolver a competência metodológica e estratégica e a competência profissional, uma vez que está centrada no fluxo de trabalho de projetos no contexto de agências de tradução.

A UD 2 busca desenvolver a competência instrumental metodológica e estratégica, além da competência profissional, trabalhando as relações interpessoais no fluxo de trabalho de projetos de tradução, incluindo os processos tradução, revisão e avaliação de traduções.

A UD 3 busca desenvolver a competência metodológica e estratégica; a competência profissional, instrumental, extralinguística e contrastiva, por meio de Tarefas envolvendo a tradução de textos não especializados (páginas na Internet e manual de usuário) com o uso de ferramenta de auxílio à tradução.

Por fim, a UD4, explorada nesta dissertação, busca desenvolver a competência metodológica e estratégica, além da competência de resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências), por meio da revisão e avaliação de tradução com critérios profissionais.

Além dessas competências específicas, as UDs do Plano buscam desenvolver competências gerais, que podem ser aplicadas a qualquer campo disciplinar, mas precisam ser definidas para cada atividade pedagógica com base no perfil profissional que se deseja desenvolver (PACTE, 2017). Conforme esclarecido na seção 3.3, “PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE EM CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS MODELOS POR TIPOLOGIA DE ERROS”, o escopo desta pesquisa não permitiu desenvolver uma pesquisa abrangente para *definir* o perfil profissional de tradutoras e tradutores no contexto de agência, porém, com base no referencial teórico sobre o contexto profissional da avaliação de traduções, é possível afirmar que a revisão e avaliação de traduções é uma importantes *função* no perfil profissional de uma tradutora ou um tradutor. Assim, considerando os objetivos deste trabalho e o contexto pedagógico no qual se insere a proposta aqui apresentada, o Plano de Ensino que faz parte da ilustração desta pesquisa adota as competências gerais a seguir, com base em Hurtado Albir (2015a) e González e Wagenaar (2003):

- Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua;
- Conhecimentos de informática;
- Trabalhar em equipe;
- Raciocinar criticamente;
- Preocupação com a qualidade;
- Habilidades interpessoais.

A competência “Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua” é indispensável para qualquer campo disciplinar e profissional que exige atualização constante e, muitas vezes, de maneira autodidata, como é o caso da tradução. Como afirmado anteriormente nesta seção, Robinson (2012) e Kelly (2005) destacam a importância de adotar uma postura de aprendizagem contínua e autônoma como estratégia para lidar com um mercado de trabalho em constante evolução.

A competência de “Conhecimentos de informática” é igualmente indispensável em um ambiente profissional cada vez mais virtual e que depende diretamente do

computador para uso de ferramentas de pesquisa e/ou CAT. As atividades relacionadas à proposta deste trabalho visam familiarizar as/os estudantes com algumas dessas ferramentas, possibilitando que possam futuramente expandir seus conhecimentos para usar outras ferramentas, se necessário. Essa habilidade é importante, já que a escolha das ferramentas CAT em geral é feita pela/pelo cliente e, em alguns casos, a tradutora ou o tradutor precisa se ajustar a essa exigência, caso queira participar de um projeto. É preciso ter em vista também que, ao longo dos anos, diferentes ferramentas são lançadas, adotadas e, muitas vezes, abandonadas pelas empresas depois de algum tempo de uso devido a alguma limitação ou falha. As/os estudantes devem se preparar para lidar com esse cenário dinâmico.

O contexto profissional considerado nesta pesquisa, ou seja, junto a agências de tradução, exige que as/os estudantes desenvolvam a competência “Trabalhar em equipe”. O ambiente de trabalho de tradutoras e tradutores tem se tornado cada vez mais “virtual”, mas isso não significa que essas/esses profissionais trabalhem isoladamente. As equipes de agências tradução incluem profissionais atuando, no mínimo, nos seguintes papéis: gerenciamento de projetos; pessoal responsável pela seleção de talentos; equipe ou profissional responsável pela revisão e profissional responsável pela verificação de qualidade, que pode ser a mesma pessoa que fez a revisão; ou o gerenciamento do projeto, no caso de agências menores.

Quando se trata de projetos que envolvem revisão e avaliação, conforme proposto nesta pesquisa, também é necessário que as/os estudantes desenvolvam as competências para “Raciocinar criticamente” e relacionadas à “Preocupação com a qualidade”: o trabalho de revisão (e tradução) envolve um exercício constante de raciocínio crítico e autocrítica para decidir sobre a melhor escolha tradutória para cada contexto, além de preocupação com a qualidade na medida certa para entregar o texto traduzido com o nível de qualidade necessário.

Completando o Plano de Ensino, apresenta-se uma proposta de avaliação e, finalmente, o referencial teórico que informa a proposta pedagógica.

A seguir, a imagem do Plano de Ensino.

Figura 13 - Proposta ilustrativa de Plano de Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

Curso: Bacharelado em Letras/Tradução

Disciplina: Introdução à Tradução

Carga horária: 60 h/a

Plano de Ensino

EMENTA

Reflexões sobre o processo tradutório e práticas tradutórias referentes a diferentes gêneros textuais e textos de especialidade, suas modalidades retóricas e seus movimentos como práticas sociais, históricas e culturais, considerando elementos extratextuais e intratextuais.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Familiarizar a/o estudante com o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.
Levar o/a estudante a refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.
Capacitar o/a estudante a desenvolver a competência instrumental para internalizar principalmente estratégias para lidar com ferramentas de auxílio à tradução.
Familiarizar a/o estudante com o processo de revisão e avaliação de traduções por meio de modelos de tipologia de erros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste curso, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

1. Reconhecer o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências;
2. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções;
3. Lidar com ferramentas de auxílio à tradução (Wordfast Anywhere e Wordfast Pro 3) para tradução de textos não especializados;
4. **Aplicar os critérios de marcação e correção de erros do modelo DQF-MQM para a revisão e avaliação de traduções por pares.**

COMPETÊNCIAS GERAIS

Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua
Conhecimentos de informática
Trabalhar em equipe
Raciocinar criticamente
Preocupação com a qualidade

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Competência metodológica e estratégica
Competência profissional
Competência contrastiva
Competência instrumental
Competência extralinguística
Resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências)

CONTEÚDOS

Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências;
 Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções;
 Tradução de textos não especializados (página na internet e manual de usuário) com ferramenta de auxílio à tradução;

Revisão e avaliação de tradução com critérios profissionais.

METODOLOGIA

Abordagem por tarefas de tradução; Prática, revisão e discussão de traduções; Trabalho em pares e em grupos; Relatórios reflexivos.

UNIDADES DIDÁTICAS:

UD1 – Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências

UD2 – Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções

UD3 – Tradução de texto não especializado (página na internet e manual de usuário) com ferramentas de auxílio à tradução (Wordfast Anywhere e Wordfast Pro 3)

UD4 – Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM

AVALIAÇÃO

Questionário inicial – 5%

Entrega da UD1 – 10%

Entrega da UD2 – 10%

Entrega da UD3 – 30%

Entrega da UD4 – 40%

Assiduidade (entrega de trabalhos no prazo) – 5%

BIBLIOGRAFIA

DRUGAN, Joanna. *Quality in Professional Translation. Assessment and Improvement*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS. SAE J2450: Translation Quality MetricSAE J2450: Translation Quality MetricWarrendaleSociety of Automotive Engineers, , 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a Traducir: Metodología de la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

AMERICAN SOCIETY FOR TESTING AND MATERIALS. F 2575 – 06: Standard Guide for Quality Assurance in Translation, West Conshohocken, ASTM International, 2006.

Wordfast Anywhere. Disponível em: <https://www.freetm.com/>. Acesso em: 24 jul. 2019

Wordfast Pro 3. Disponível em: https://www.wordfast.com/products/wordfast_pro_3. Acesso em: 24 jul. 2019

DQF-MQM Error Typology Template. Disponível em: https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx. Acesso em: 20 jul. 2019

Fonte: Elaboração da autora.

4.2 UNIDADE DIDÁTICA

A elaboração da UD ilustrativa seguiu os parâmetros oferecidos por Hurtado Albir (2005), conforme apresentado na Figura 14:

Figura 14 - Estrutura da UD

UNIDADE: OBJETIVO ESPECÍFICO:
ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE TAREFA 1: TAREFA 2: TAREFA 3: TAREFA ... TAREFA FINAL

Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 44).

Cada Tarefa é construída em torno de Fichas que detalham aspectos da aprendizagem a ser desenvolvida. Cada UD é finalizada com uma Tarefa de Reflexão (Tarefa Final) que busca colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, refletindo sobre o que foi aprendido na UD e associando esse conhecimento às suas experiências prévias.

A seguir, a título de ilustração, imagem da primeira página da UD4. A versão completa da UD4 está disponível no APÊNDICE B – Proposta Ilustrativa de Unidade Didática.

Figura 15 – Página 1 da proposta ilustrativa de Unidade Didática



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

Curso: Bacharelado em Letras/Tradução

Disciplina: Introdução à Tradução

Carga horária: 60 horas

UNIDADE DIDÁTICA 4 (UD4)	Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções; 2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014); 3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM; 4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares

Estrutura da Unidade

Tarefa 1:	Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções
Tarefa 2:	Princípios de Mossop (2014) para revisão e avaliação de qualidade de traduções
Tarefa 3:	Críticos de avaliação de tradução do modelo DQF-MQM
Tarefa 4:	Avaliação de qualidade de tradução: feedback e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação
Tarefa Final:	Reflexão sobre a aprendizagem: relações interpessoais no fluxo de trabalho de revisão e avaliação de traduções por pares

TAREFA 1: Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções

Faça a leitura do Material de Apoio e responda às perguntas da Ficha 1 abaixo.

MATERIAL DE APOIO 1
1) Leitura do tópico 14.1 Relation with Revisees do livro <i>Revising and Editing for Translators</i> de Brian Mossop (2014), páginas 192 a 196.
2) Leitura do Appendix 1: Summary of Revision Ideas do livro <i>Revising and Editing for Translators</i> de Brian Mossop (2014), páginas 205 e 206

Ficha 1. Relações interpessoais no processo de revisão
1. Quais as estratégias de revisão sugeridas por Mossop (2014) para evitar possíveis atritos entre a pessoa que avalia e a pessoa que traduziu o texto?
2. No Apêndice 1, "Summary of Revision Ideas", Mossop (2014) afirma que uma das desvantagens apresentadas para a other-revision (revisão por outra pessoa) é o risco de atrapalhar as relações de trabalho entre revisor/a e tradutor/a. Em sua opinião, quais medidas e atitudes podem ser adotadas para evitar esse tipo de problema? Para responder a essa questão, considere o ponto de vista tanto do/a tradutor/a que recebe a revisão quanto do/a revisor/a que a realiza.
3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?
4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?

Fonte: Elaboração da autora.

A próxima seção apresenta as considerações sobre a UD ilustrada neste trabalho, estabelecendo uma relação entre a proposta e o referencial teórico que a embasa.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Um dos primeiros aspectos a serem observados na reconfiguração do Plano de Ensino aqui proposto (4.1 “PLANO DE ENSINO”) é a preocupação em alinhar os objetivos de aprendizagem da disciplina, as competências específicas, o conteúdo a ser trabalhado, a UD elaborada para seu alcance e a avaliação da disciplina. Isso foi feito no Quadro 12 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE (2017), em consonância com aquilo que Biggs e Tang (2011, p. 11) denominam “alinhamento construtivo”, ou seja, “alinhar, de maneira sistemática, as atividades de ensino/aprendizagem e as tarefas de avaliação aos objetivos de aprendizagem”⁷⁰. Conforme afirmam esses teóricos,

[...] todos os componentes – objetivos de aprendizagem, atividades de ensino e aprendizagem, tarefas de avaliação e as respectivas notas – apoiam-se mutuamente de tal forma que o aprendiz é envolto em um sistema de aprendizagem encorajador⁷¹. (BIGGS; TANG, 2011, p. 109).

Na reconfiguração do Plano de Ensino, o alinhamento construtivo foi levado em consideração, colocando o professor na função de facilitador de todo o processo, enquanto responsável pelo engajamento das/dos estudantes nas atividades de aprendizagem. Em função dessa proposta de engajamento, as UDs do Plano buscam, seguindo a orientação do PACTE (2017) e de Hurtado Albir (2005, p. 32), colocar a aluna ou o aluno como protagonista do processo e participante ativo em sua aprendizagem, por meio de Tarefas que podem ser de aprendizagem, de integração ou integradora. Vale lembrar o comentário de Hurtado Albir (2007, p. 176, grifos nossos), referente a um dos aspectos mais relevantes proporcionados pelo enfoque por tarefas: “permite criar situações *relacionadas com a vida profissional* e realizar tarefas *autênticas*”⁷². Nesse sentido, justifica-se a proposta aqui feita – diálogo entre os ambientes profissional e pedagógico –, por meio das Tarefas propostas nas UDs; todas dialogando com aspectos da vida profissional e buscando uma autenticidade, ou seja, situações que se aproximem da vida real (SCALLON, 2015, p. 41). Mais especificamente, justifica-se também a UD aqui proposta como ilustração (UD4 – Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM), que busca

⁷⁰ “In constructive alignment we systematically align the teaching/learning activities, as well as the assessment tasks, to the intended learning outcomes.”

⁷¹ “[...] all components – intended learning outcomes, teaching/learning activities, assessment tasks and their grading – support each other, so the learner is enveloped within a supportive learning system.”

⁷² “It allows for simulating situations relating to the professional world and performing authentic tasks.”

trazer Tarefas que proporcionem à/ao estudante a oportunidade de trabalhar com critérios e métodos de avaliação adotados em agências de tradução.

5.1 ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Passa-se agora à discussão da elaboração da UD4, cujo desenho teve inspiração em Hurtado Albir (1999) e Gysel (2017, p. 133-135), em termos de formatação e sequenciamento, iniciando-se com Tarefas de aprendizagem e se desdobrando em Tarefas integradoras, incluindo a reflexão final por parte do aluno sobre sua aprendizagem. Ressalta-se que a UD contém em seu cabeçalho as informações básicas relativas à disciplina; na sequência, é apresentado o título da UD para “nortear o aluno quanto ao sequenciamento e conteúdo” (GYSEL, 2017, p. 134), seguido dos Objetivos de Aprendizagem e, em seguida, a Estrutura da Unidade, que apresenta as Tarefas incluídas na UD.

A Figura 16, a seguir, mostra o cabeçalho, o título, os objetivos de aprendizagem e a estrutura da UD4:

Figura 16 - UD4 - Cabeçalho, título, objetivos e aprendizagem e estrutura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

Curso: Bacharelado em Letras/Tradução
Disciplina: Introdução à Tradução
Carga horária: 60 horas


UNIDADE DIDÁTICA 4 (UD4)	<i>Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM</i>
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções; 2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014); 3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM; 4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares
<i>Estrutura da Unidade</i>	
Tarefa 1:	Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções
Tarefa 2:	Princípios de Mossop (2014) para revisão e avaliação de qualidade de traduções
Tarefa 3:	Critérios de avaliação de tradução do modelo DQF-MQM
Tarefa 4:	Avaliação de qualidade de tradução: feedback e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação
Tarefa Final:	Reflexão sobre a aprendizagem: relações interpessoais no fluxo de trabalho de revisão e avaliação de traduções por pares

Fonte: Elaboração da autora.

A estrutura das Tarefas, também inspirada em Hurtado Albir (1999) e Gysel (2017), é composta por um título relacionado ao objetivo de aprendizagem da Tarefa; instruções para sua realização; o material de apoio, apresentando textos de aspecto conceitual (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 15); textos traduzidos para revisão; fichas, usadas pelas/pelos estudantes para concluir as atividades propostas; e, finalmente, as referências bibliográficas da Tarefa. A Figura 17, a seguir, apresenta um exemplo de Tarefa, a qual podemos observar essa estrutura.

Figura 17 - Exemplo de estrutura das Tarefas

TAREFA 1: Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções

 Faça a leitura do Material de Apoio e responda às perguntas da Ficha 1 abaixo.

MATERIAL DE APOIO 1

1) Leitura do tópico 14.1 Relation with Revisees do livro *Revising and Editing for Translators* de Brian Mossop (2014), páginas 192 a 196.

2) Leitura do Appendix 1: Summary of Revision Ideas do livro *Revising and Editing for Translators* de Brian Mossop (2014), páginas 205 e 206

Ficha 1. Relações interpessoais no processo de revisão

1. Quais as estratégias de revisão sugeridas por Mossop (2014) para evitar possíveis atritos entre a pessoa que avalia e a pessoa que traduziu o texto?

2. No Apêndice 1, “Summary of Revision Ideas”, Mossop (2014) afirma que uma das desvantagens apresentadas para a other-revision (revisão por outra pessoa) é o risco de atrapalhar as relações de trabalho entre revisor/a e tradutor/a. Em sua opinião, quais medidas e atitudes podem ser adotadas para evitar esse tipo de problema? Para responder a essa questão, considere o ponto de vista tanto do/a tradutor/a que recebe a revisão quanto do/a revisor/a que a realiza.

3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?

4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?

Fonte: Elaboração da autora.

Continuando com a discussão sobre a elaboração da UD4, passamos agora a apresentar e analisar seus objetivos de aprendizagem, que representam a perspectiva das alunas e dos alunos, ou seja, aquilo que se espera que a/o estudante seja capaz de realizar ao final do período de aprendizagem. A definição clara dos Objetivos de Aprendizagem, segundo Kelly (2005, p. 36) e Estaire e Zanón (1994), deve ser o primeiro passo no desenho de qualquer atividade pedagógica. Como apresentado em “REFERENCIAL TEÓRICO”, Capítulo 2, o objetivo de aprendizagem deve conter “a

descrição da intenção pretendida por uma atividade pedagógica com especificação das mudanças de comportamento que deverão ser observadas nos/nas estudantes ao final de um período de ensino e aprendizagem”⁷³. (DELISLE, 2013, p. 20). A UD4, vinculada ao Objetivo de Aprendizagem do Plano de Ensino, “Aplicar os critérios de marcação e correção de erros do modelo DQF-MQM para a revisão e avaliação de traduções por pares” –, desdobra-se em objetivos de aprendizagem próprios, cada um deles visando desenvolver competências específicas e vinculados ao conteúdo proposto para a UD4, “Revisão e avaliação de tradução com critérios profissionais” –, conforme apresentado no Quadro 13 - Configuração do Plano de Ensino segundo as premissas do Grupo PACTE. Os Objetivos de Aprendizagem da UD4 são:

1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções;
2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções, segundo Mossop (2014);
3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM;
4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares.

Tendo em vista esses objetivos, busca-se levar as/os estudantes a conseguir, ao final da UD, perceber, em seu cotidiano de sala de aula, o diálogo com o mercado de trabalho, familiarizando-se com aspectos relacionados à profissão. Esse diálogo será experienciado nas Tarefas que constituem a estrutura da UD4, que serão detalhadas mais adiante nesta seção. O Quadro 14, a seguir, apresenta essas Tarefas e mostra seu alinhamento a cada um dos Objetivos de Aprendizagem da UD4:

⁷³ “[...] la description de l'intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant s'opérer chez un étudiant”.

Quadro 14 - Alinhamento dos Objetivos de Aprendizagem com as Tarefas da UD4

Objetivos de Aprendizagem da UD4	Tarefas para o alcance dos objetivos
1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções.	Tarefa 1: Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções
2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014).	Tarefa 2: Princípios de Mossop (2014) para revisão e avaliação de qualidade de traduções
3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM.	Tarefa 3: Critérios de avaliação de tradução do modelo DQF-MQM
4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares.	Tarefa 4: Avaliação de qualidade de tradução: <i>feedback</i> e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação

Fonte: Elaboração da autora.

O primeiro objetivo de aprendizagem da UD4 (“*Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções*”) retoma as reflexões propostas no Plano de Ensino para a UD 2 (“Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções”), e busca estimular a reflexão das/dos estudantes sobre as relações interpessoais especificamente ligadas ao processo de *revisão e avaliação*.

O objetivo “Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014)” busca levar as/os estudantes a compreender as etapas envolvidas nos processos de revisão e avaliação e diferenciar as duas etapas em termos da distinção proposta por Mossop (2014, p. 207):

A avaliação de qualidade significa uma verificação de partes selecionadas (ou mesmo do todo) de uma tradução, ou antes ou algumas vezes depois da entrega ao cliente, por uma terceira pessoa, para determinar em que medida os padrões profissionais, bem como os padrões da empresa de tradução e do cliente, foram alcançados com respeito a um ou mais parâmetros. Na avaliação de qualidade, diferentemente da revisão, não são feitas correções⁷⁴.

Além disso, esse objetivo de aprendizagem busca introduzir o conceito de *categorias de gravidade de erros*, apresentada por Mossop (2014), que será abordado em uma próxima Tarefa da UD.

⁷⁴ “Quality assessment means a check of selected parts (or perhaps the whole) of a translation, either before or sometimes after delivery to the client, by someone other than the translator, to determine the degree to which professional standards, as well as the standards of the translating organization and the client, have been met with respect to one or more parameters. Quality assessment differs from revision in that no corrections are made.”

O objetivo “Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM” tem a intenção de expor as/os estudantes ao modelo de avaliação por tipologia de erros DQF-MQM (descrito na seção 2.2.2.4.3, “Modelo DQF-MQM”), amplamente adotado em agências de tradução.

O último objetivo, “Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares”, pretende preparar as/os estudantes para desempenhar tarefas de revisão e desenvolver o espírito crítico e autocrítico necessário para Tarefas de revisão e avaliação por pares. Conforme sugere Kiraly (2000, p. 150-151), é importante que as/os estudantes aprendam a revisar sua própria tradução e a tradução de colegas e internalizem habilidades de autoavaliação, extremamente importantes na vida profissional, para lidar com situações como: avaliar se possui as habilidades, conhecimentos e recursos necessários para desempenhar uma proposta de trabalho; avaliar o tempo necessário para concluir a Tarefa, considerando suas habilidades; antes de entregar a tradução à/ao cliente, avaliar se o texto traduzido atende às expectativas de qualidade combinadas previamente. As estratégias de revisão abordadas na Tarefa 4, relacionada a este objetivo, podem ser aplicadas também à autorrevisão, como sugere Kiraly (2000) – etapa importante e indispensável do trabalho de tradução. Cabe destacar, no entanto, que a UD aqui ilustrada não aborda a autorrevisão, que envolve competências diferentes em termos das estratégias mobilizadas.

Cumpra agora tecer comentários sobre o alinhamento dos Objetivos de Aprendizagem com as competências específicas exploradas nesta UD: Competência metodológica e estratégica; Competência contrastiva; Competência extralinguística; Competência profissional; Competência instrumental; Competência extralinguística; Competência de resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências).

Conforme afirma Hurtado Albir (2015a, p. 11), em uma disciplina de introdução à tradução, coloca-se ênfase no desenvolvimento da competência metodológica e estratégica e competência contrastiva; na presente proposta, a ênfase está na competência metodológica e estratégica, explorando, também, a competência instrumental e profissional. Em consonância com essa afirmação, na elaboração da UD, foi considerada a natureza introdutória da disciplina em que a UD está inserida, bem como os Objetivos de Aprendizagem da proposta.

O Quadro 15, a seguir, apresenta os Objetivos de Aprendizagem que serão trabalhados na proposta de UD, aqui ilustrada, e as competências específicas correspondentes a cada um desses objetivos.

Quadro 15 - Objetivos de Aprendizagem e competências relacionadas

Objetivo de Aprendizagem	Competência específica
1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções,	Competência metodológica e estratégica Competência profissional
2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014).	Competência metodológica e estratégica Competências profissional
3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM.	Competência metodológica e estratégica Competências profissional Competência instrumental
4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares.	Competência metodológica e estratégica Competência profissional Competência instrumental Competência contrastiva Competência extralinguística Resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências)

Fonte: Elaboração da autora.

A “Competência metodológica e estratégica” consiste em “aplicar os princípios metodológicos e estratégicos necessários para percorrer o processo de tradução apropriadamente”⁷⁵ (HURTADO ALBIR, 2015c). No contexto da proposta deste trabalho, os estudantes são expostos a teorias sobre técnicas de revisão e avaliação de traduções a partir da proposta pedagógica de Mossop (2014), bem como a informações sobre o mercado de trabalho que diferenciam as etapas do processo de revisão/avaliação no contexto de projetos de tradução recebidos de agência. Conforme discutido na seção 2.2.2, “Avaliação no contexto profissional de tradução”, isso envolve, por exemplo, adotar as estratégias corretas para concluir uma revisão, considerada parte do processo de controle de qualidade (QC, *Quality Control*), que têm como objetivo “alcançar” a qualidade desejada, e uma avaliação de tradução (LQA, *Language Quality Assessment*), que pode fazer parte do processo de garantia de qualidade (QA, *Quality Assurance*), que busca demonstrar e oferecer confiança à/ao cliente por meio da comprovação objetiva da qualidade (MARQUARDT, 1998).

⁷⁵ “[...] applying the methodological principles and strategies necessary to work through the translation process appropriately”.

A “Competência profissional” está relacionada ao desempenho de tradutoras e tradutores no mercado de trabalho e aos conhecimentos sobre a prática profissional necessários para seu bom desempenho. Podemos relacionar o desempenho apropriado dessa competência ao cumprimento das normas profissionais ou normas do processo definidas por Chesterman (2016), apresentadas na seção 2.2.1, “Considerações sobre qualidade e avaliação de tradução”, ou seja, as normas extraídas das práticas tradutórias. No caso específico da UD ilustrativa, tais normas extraídas da prática tradutória são normas que dizem respeito a práticas de revisão e avaliação de qualidade, que constituem exatamente o ponto do diálogo entre o mercado e a sala de aula aqui explorado. A “Competência profissional” tem papel importante para os objetivos deste trabalho, já que pretendemos, por meio das Tarefas propostas na UD aqui ilustrada, aproximar o ambiente pedagógico de tradução da realidade profissional, buscando expor as/os estudantes a situações semelhantes às encontradas no trabalho junto a agências de tradução, por meio de “procedimentos de observação e de medida” autênticos, conforme sugere Scallon (2015. p. 41).

A “Competência instrumental”, conforme definição do Grupo PACTE (2017) apresentada na seção 2.1, “FORMAÇÃO DE TRADUTORAS E TRADUTORES POR COMPETÊNCIA”, consiste no “conhecimento operacional sobre o uso de fontes de documentação, informações e recursos tecnológicos”. Essa competência é mobilizada em diferentes momentos das Tarefas de revisão e avaliação propostas neste trabalho: no momento da revisão do texto, as/os estudantes precisam mobilizar conhecimentos sobre o uso de fontes de documentação e informações para realizar as pesquisas necessárias para solucionar os problemas de tradução encontrados e, em seguida, precisarão mobilizar seus conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos para reportar os erros e sugestões no formulário DQF-MQM – arquivo em formato de planilha.

A “Competência contrastiva”, “Competência extralinguística” e “Competência de resolução de problemas de tradução” estão mais relacionadas aos aspectos linguísticos de uma tarefa de tradução. Conforme define Hurtado Albir (2015c, p. 262), essas competências buscam, respectivamente:

[...] diferenciar entre os dois idiomas envolvidos, monitorando interferências; mobilizar conhecimento enciclopédico, bicultural e temático para resolver

problemas de tradução; [e] usar estratégias apropriadas para resolver problemas de tradução em diferentes gêneros⁷⁶.

A integração dessas competências é essencial para a realização de uma revisão de qualidade e para permitir que as/os estudantes possam justificar suas escolhas ao reportar as sugestões para a tradução suas/seus colegas e, em um segundo momento, para justificar suas escolhas tradutórias ao receber o *feedback* da/do colega que avaliou sua tradução.

5.2 ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: TAREFAS E FICHAS

A partir desses objetivos de aprendizagem e competências, a UD4 é estruturada em torno de quatro Tarefas vinculadas a esses objetivos de aprendizagem, além de uma quinta Tarefa de Reflexão Final. As Tarefas 1, 2 e 3 são *Tarefas de aprendizagem*, elaboradas para que a/o estudante possa adquirir conhecimentos (leitura de texto de apoio, fichas informativas, análise de textos teóricos); a Tarefa 4 é uma *Tarefa integradora* (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 12-13), ou seja, para concluí-la as/os estudantes deverão mobilizar todas as competências desenvolvidas nas Tarefas anteriores, inclusive as competências gerais.

Uma vez que a ênfase da UD4 está nos processos e critérios de revisão e avaliação de traduções no contexto profissional (desenvolvimento da competência metodológica e estratégica), as Tarefas da UD irão se concentrar em aspectos da etapa de revisão e avaliação de traduções: relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de qualidade de traduções, princípios de revisão a partir de um ponto de vista acadêmico e pedagógico, segundo Mossop (2014), e critérios de avaliação de tradução segundo o modelo DQF-MQM (apresentado na seção 2.2.2.4.3, “Modelo DQF-MQM”). Passamos a seguir ao detalhamento das Tarefas que compõem a ilustração de UD proposta neste trabalho.

A “Tarefa 1: Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções” está vinculada ao objetivo “Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções”. O Material de Apoio desta Tarefa apresenta dois textos: (i) a seção “Relation with Revisees”, do livro *Revising and*

⁷⁶ “[...] differentiating between the two languages involved, monitoring interference. [...] mobilizing encyclopaedic, bicultural and thematic knowledge to solve translation problems. [...] using appropriate strategies to solve translation problems in different text genres.”

Editing for Translators, de Brian Mossop (2014, p. 192-198), que aborda especificamente as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão de traduções e (ii) o Apêndice 1 do mesmo livro de Mossop, intitulado “Summary of Revision Ideas”, no qual apresenta princípios para revisão, além de listas de más atitudes de um revisor e de benefícios e desvantagens da revisão por outra pessoa. Esta Tarefa aborda também, de maneira superficial, a questão da autorrevisão, já que os textos de Mossop (2014) apresentam, dentre outras coisas, a diferença entre autorrevisão e revisão feita por outras pessoas, destacando a importância de se adotar estratégias diferentes para cada uma dessas etapas do processo de tradução, com o risco de causar desconforto na pessoa que recebe a revisão e, assim, prejudicar a relação de trabalho entre as pessoas envolvidas no processo de revisão/avaliação.

A seção “Relation with Revisees” também sugere que a tradutora ou o tradutor comunique suas referências e escolhas tradutórias para a pessoa que fará a revisão, para tornar o processo de revisão/avaliação mais justo e ágil. Essa estratégia evita trabalho duplicado por parte da pessoa que revisa ou avalia, além de permitir que a tradutora ou o tradutor demonstre ao revisor quais motivações embasaram suas escolhas tradutórias. No contexto pedagógico, essas informações são levadas em conta na hora de avaliar o processo percorrido pelo estudante para chegar às suas soluções. Como mencionado anteriormente neste capítulo, a integração das competências permite aos estudantes (enquanto revisores) justificar suas escolhas ao reportar suas sugestões para tradução de seus/suas colegas e, em um segundo momento (enquanto tradutores), a fim de justificar suas escolhas tradutórias ao receber o *feedback* do colega que avaliou sua tradução.

Na Ficha 1 da Tarefa 1, é solicitado que as/os estudantes respondam a perguntas abertas, de modo a estimular a reflexão sobre os assuntos abordados no texto. Essas perguntas são:

1. Quais as estratégias de revisão sugeridas por Mossop (2014) para evitar possíveis atritos entre a pessoa que avalia e a pessoa que traduziu o texto?

2. No Apêndice 1, “Summary of Revision Ideas”, Mossop (2014) afirma que uma das desvantagens apresentadas para a *other-revision* (revisão por outra pessoa) é o risco de atrapalhar as relações de trabalho entre revisor/a e tradutor/a. Em sua opinião, quais medidas e atitudes podem ser adotadas para evitar esse tipo de

problema? Para responder a essa questão, considere o ponto de vista tanto do/a tradutor/a que recebe a revisão quanto do/a revisor/a que a realiza.

3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?

4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?

As perguntas 1 e 2 buscam estimular nos estudantes um pensamento crítico e autocrítico sobre as relações envolvidas no processo de revisão e avaliação, de modo a prepará-los para lidar com essas relações interpessoais nas Tarefas seguintes da UD4. Em um contexto profissional, é importante que as/os estudantes desenvolvam essas habilidades para evitar ou lidar com os possíveis conflitos envolvidos em tarefas de revisão/avaliação. É frequente encontrarmos situações em que uma tarefa de revisão precisa ser refeita, porque a pessoa responsável pela revisão adotou uma postura não profissional, sendo excessivamente crítica, propondo alterações puramente relacionadas ao seu estilo pessoal, ou ainda, oferecendo comentários pouco claros ou até com ironia sobre a tradução revisada. As reflexões propostas nessa Tarefa pretendem, assim, munir as/os estudantes de informações sobre esses possíveis conflitos e permitir que se tornem aptos a “lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções”, como declara o objetivo desta Tarefa.

As perguntas 3 e 4 estão incluídas ao final das Tarefas 1 e 2 para estimular nas/nos estudantes habilidades de autoavaliação e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, com vistas a torná-las/los responsáveis por seu aprendizado (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 13). Segundo Scallon (2015, p. 376), esse tipo de reflexão permite às/aos estudantes “demonstrar suas forças e fraquezas, a tomada de consciência das dificuldades que experimentou e da distância que resta a cobrir”. As repostas a essas perguntas também podem ser usadas pelas/pelos docentes (veja seção 2.2.3, “Avaliação no contexto pedagógico”) para regular o processo de aprendizagem, permitindo que tanto docentes quanto estudantes tomem consciência do progresso da aquisição de conhecimentos e de competências; essa avaliação formativa permite aos docentes avaliar suas decisões quanto aos objetivos de aprendizagem e atividades propostos na Tarefa.

A “Tarefa 2: Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014)” vincula-se ao objetivo “Entender a proposta de revisão e avaliação de

traduções segundo Mossop (2014)”, e aborda conceitos relacionados à revisão e à avaliação de traduções de um ponto de vista acadêmico e pedagógico, mas, ao mesmo tempo, procurando levar as/os estudantes a refletir sobre a diferença entre essas duas etapas em um projeto de tradução. O Material de Apoio é composto por duas leituras: duas seções do livro *Revising and Editing for Translators*, sendo uma delas, novamente, o Apêndice 1, “Summary of Revision Ideas”, além do Apêndice 2, “Quality Assessment”, nos quais Mossop (2014, p. 205-213) apresenta conceitos relacionados à avaliação de qualidade de traduções, incluindo a categorização da gravidade de erros. Considerando o Plano de Ensino do qual a UD4 é parte integrante, essa Tarefa busca resgatar conhecimentos adquiridos na UD1 “Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências”, trazendo a reflexão para o ponto do fluxo de trabalho no qual é realizada a revisão/avaliação.

A Ficha 1 da Tarefa 2 propõe perguntas abertas de modo a estimular a reflexão das/dos estudantes sobre os assuntos abordados nos textos, são elas:

1. Com base nas leituras do Material de Apoio 1 e 2, explique as diferenças entre as etapas de revisão e avaliação segundo Mossop (2014).
2. Qual a distinção feita por Mossop (2014) para a classificação de gravidade de erros como críticos (*critical*), graves (*major*) e secundários (*minor*)?
3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?
4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?

A pergunta 2 da Tarefa 2 busca enfatizar o conceito de *classificação de gravidade dos erros*, discutida por Mossop (2014, p. 207-213) no Apêndice 2 de seu livro, e de grande importância para os objetivos desta UD: juntamente com a classificação por tipologia de erros, a classificação de gravidade dos erros forma a base dos modelos de avaliação de traduções adotados em agências de tradução apresentados nesta pesquisa, como LISA, SAE J2450 e DQF-MQM, sendo este último o modelo adotado para as Tarefas 3 e 4 da UD4. Desse modo, a pergunta 2 busca levar as/os estudantes a refletir sobre o conceito de *classificação de gravidade de erro*, antes de apresentar os critérios DQF-MQM, estimulando seu espírito crítico, uma das competências gerais do Plano de Ensino no qual se insere esta UD (“Raciocinar criticamente”).

A “Tarefa 3: Critérios de avaliação de tradução do modelo DQF-MQM”, relacionada ao objetivo “Entender os critérios de marcação e correção de erros de

tradução do modelo DQF-MQM”, tem caráter integrador (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 12-13), pois ativa conhecimentos adquiridos anteriormente, propondo que as/os estudantes passem a usar efetivamente os critérios do formulário DQF-MQM. Esta Tarefa permite que as/os estudantes conheçam os critérios e o método adotado nesse modelo de revisão para aplicá-los na Tarefa 4, durante a avaliação do texto traduzido por uma/um colega. A escolha de um modelo por tipologia de erros, como o DQF-MQM, é validada pelos trabalhos de Wang (2015), Morin *et. al.* (2017), Delizée (2012), Colina (2008) e Saldanha e O’Brien (2014), que sugerem o uso desses modelos como ponto de aproximação entre as práticas pedagógicas e a realidade profissional, ponto-chave desta pesquisa.

O Material de Apoio 1 desta Tarefa apresenta uma breve introdução ao modelo de avaliação de qualidade DQF-MQM, incluindo uma lista das categorias e subcategorias de erro desse modelo. A leitura do Material de Apoio 1 é complementada com a leitura da aba do formulário DQF-MQM, que contém detalhes e exemplos das categorias e subcategorias de erros do modelo. Ao sugerir que as/os estudantes leiam o conteúdo dessa aba do formulário, a Tarefa também proporciona o primeiro contato das/dos estudantes com o formulário que será usado na Tarefa 4 para a avaliação e *feedback*. Na Ficha 1, as/os estudantes revisam dois trechos curtos de uma tradução que contém erros e praticam a classificação desses erros usando as categorias/subcategorias apresentadas no Material de Apoio 1.

O Material de Apoio 2 desta Tarefa contém uma explicação do conceito de nível de gravidade segundo o modelo DQF-MQM, resgatando os conhecimentos adquiridos na Tarefa 2 desta UD, e descreve os níveis de gravidade adotados no modelo DQF-MQM. Na Ficha 2, as/os estudantes retornam aos erros apontados na revisão da Ficha 1 e acrescentam a eles uma classificação de gravidade para cada erro.

A “Tarefa 4: Avaliação de qualidade de tradução: *feedback* e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação” está relacionada ao objetivo de aprendizagem “Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares”. Assim como a Tarefa 3, esta Tarefa é integradora (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 12-13), ou seja, para concluí-la, as/os estudantes deverão mobilizar todas as competências desenvolvidas nas Tarefas anteriores, inclusive as competências gerais.

Cabe destacar que a proposta de fazer a revisão por pares tem como objetivo adotar um fluxo de trabalho semelhante ao de agências de tradução, no qual

profissionais da tradução têm seus textos revisados e avaliados por outras pessoas e, desse modo, as Tarefas exigirão das/dos estudantes habilidades relacionadas às relações interpessoais envolvidas em uma Tarefa de revisão e avaliação de maneira mais próxima à realidade. Segundo Kiraly (2000, p. 157-158), a “revisão cooperativa entre estudantes pode ser uma técnica de ensino muito produtiva [possibilitando que] aprendam, por meio da negociação mútua de problemas, estratégias para resolvê-los e soluções adequadas”⁷⁷. Hurtado Albir (2015a, p. 18-19) também destaca a importância do que denomina “coavaliação (avaliação entre colegas)”⁷⁸, de caráter formativo, para a aprendizagem de tradução.

Para esta Tarefa, considerando o contexto do Plano de Ensino ilustrativo, as/os estudantes usarão arquivos bilíngues traduzidos anteriormente na “UD3 - Tradução de texto não especializado (página na Internet e manual de usuário) com ferramentas de auxílio à tradução (*Wordfast Anywhere* e *Wordfast Pro 3*)”, trocando esses arquivos com algum/alguma colega. O Material de Apoio apresenta instruções para o uso do formulário de avaliação DQF-MQM, que deverá ser usado pelas/pelos estudantes para concluir a Tarefa de avaliação com as categorias de erro e níveis de gravidade do modelo DQF-MQM, apresentados na Tarefa 3. Para concluir esta Tarefa, as/os estudantes irão mobilizar a competência instrumental, conforme descrito anteriormente, que inclui conhecimentos sobre o uso de fontes de documentação e informações, necessários para realizar as pesquisas e solucionar os problemas de tradução; além de conhecimentos sobre o uso de recursos tecnológicos, mobilizados pelas/pelos estudantes ao reportar os erros e sugestões no formulário DQF-MQM. Nesse momento, as/os estudantes farão uso do conhecimento explicativo⁷⁹ (HURTADO ALBIR, 2005, p. 21), ou seja, “saber por que” fizeram determinadas escolhas durante a revisão, para justificá-las no relatório. Bevilacqua (2017, p. 100) destaca a importância “de saber justificar as correções e melhorias propostas, fato que contribui para identificar e estabelecer o limite entre revisão e retradução”. Além disso, para concluir a avaliação, as/os estudantes precisam percorrer as etapas de revisão de texto, conforme sugerido por Hurtado Albir (2015a, p. 29): “verificar a

⁷⁷ “Co-operative revision work among students can be a particularly fruitful teaching technique. By proof reading each other’s work, all students can learn through the mutual negotiation of problems, strategies for solving them and adequate solutions.”

⁷⁸ “[...] la coevaluación (evaluación entre compañeros).”

⁷⁹ É importante esclarecer que Hurtado Albir citou esse tipo de conhecimento, mas não foi ela a propor: ela faz referência explícita ao proponente, Wellington (1989, p. 11), livro ao qual não tive acesso.

clareza das ideias; a correção ortográfica e tipográfica, léxica, morfosintática e estilística; a idoneidade de valores, datas, nomes próprios e numerações”⁸⁰.

Na Ficha 1, as/os estudantes irão redigir um relato sobre o processo percorrido na avaliação e suas reflexões sobre ele⁸¹ precisando, para isso, mobilizar o conhecimento explicativo.

Na segunda parte da Tarefa 4, as/os estudantes compartilham o formulário DQF-MQM preenchido com a avaliação de qualidade resultante da revisão do texto traduzido por sua/seu colega. As instruções visam lembrar as/os estudantes de aplicarem os conhecimentos e habilidades trabalhados nas Tarefas anteriores, em especial sobre as interações interpessoais envolvidas no processo de revisão/avaliação. As/os estudantes também receberão o formulário com a avaliação da sua tradução e precisarão analisar as sugestões e concordar/discordar de cada uma delas. Caso discordem, podem começar um processo de contestação, no qual têm a oportunidade de justificar suas escolhas tradutórias e enviar o formulário com suas contestações para a/o colega que fez a revisão. A revisora ou o revisor irão analisar as contestações e incluir seu comentário final, concordando ou discordando. Se a revisora ou o revisor discordarem de alguma contestação, as/os estudantes podem enviar a “disputa” à professora ou ao professor para resolução final.

Em seguida, as/os estudantes implementam as alterações sugeridas no texto bilíngue, para gerar uma versão final, revisada. As instruções da Tarefa sugerem que as/os estudantes implementem todas as alterações que melhoram o texto; essa recomendação é muito frequente em projetos de tradução, já que muitas vezes tradutoras e tradutores tendem a “defender” suas escolhas por uma questão de orgulho pessoal. Assim, é importante incentivar as/os estudantes a estar abertos a receber críticas por seu trabalho (conforme sugerido por Mossop (2014) nos textos trabalhados nesta UD), de modo a desenvolver sua habilidade para tornar-se “eternos aprendizes” (*lifelong learners*), como Robinson (2012, p. 86) define as/os profissionais da Tradução; do mesmo modo, Kelly (2005, p. 25, 27) também destaca a importância,

⁸⁰ “Revisar y evaluar la traducción, verificando: la claridad de las ideas; la corrección ortográfica y tipográfica, léxica, morfosintáctica y estilística; la idoneidad de cifras, datos, nombres propios y enumeraciones [...]”

⁸¹ Dependendo do tempo disponível para a aplicação da UD4, a professora ou o professor podem dedicar uma aula inteira para a etapa de reflexão, usando o tempo em sala de aula para que as/os estudantes compartilhem oralmente suas reflexões e tenham a possibilidade de levantar dúvidas sobre o uso do formulário ou o processo de revisão/avaliação.

para as/os estudantes, de ser “flexíveis e capazes de se adaptar, aprendendo constantemente novas habilidades”⁸² como estratégia para lidar com um mercado de trabalho em constante evolução. Para concluir esta Tarefa, as/os estudantes usam a Ficha 2 para redigir um relato e suas reflexões sobre o processo de *feedback* e implementação das alterações em sua tradução.

Ao final da UD, o quadro de Reflexão Final dá oportunidade aos estudantes de fazer uma autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem e refletir sobre estratégias para compensar dificuldades encontradas na execução das Tarefas. Esta Tarefa Final propõe as seguintes perguntas:

1. O que aprendi com esta UD com relação à revisão e avaliação de qualidade de traduções no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho?
2. Como foi para mim trabalhar em pares na revisão de traduções, considerando as relações envolvidas no processo? Consegui justificar as propostas de revisão? Como? Consegui aceitar propostas de revisão recebidas ou justificar minhas escolhas e soluções?
3. O que não ficou claro para mim com relação à revisão e avaliação de qualidade de traduções?
4. O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?
5. Em que esta UD contribuiu para meu entendimento sobre o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências?

A Tarefa Final está alinhada aos preceitos do construtivismo (PIAGET; INHELDER, 1967 *apud* GYSEL, 2017, p. 61-62), pois busca colocar as/os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando a aprendizagem ativa, levando-as/os a tentarem dar sentido ao que foi trabalhado na UD por meio de reflexão sobre as experiências vivenciadas na Tarefas, contextualização do aprendizado da UD com aprendizados e experiências anteriores, além do questionamento e avaliação do que foi aprendido. De acordo com Scallon (2015, p. 378-380), no momento da autoavaliação, a/o estudante precisa demonstrar:

- capacidade de escolher exemplos e justificativas para descrever suas dificuldades;
- habilidade para dar evidências de sua progressão;

⁸² “[...] to be flexible, adapt and constantly learn new skills.”

- capacidade de identificar seus pontos fortes e evidenciá-los nos trabalhos realizados;
- consciência daquilo que aprendeu e os pontos em que melhorou; e
- habilidade para enumerar as dificuldades encontradas e as ações escolhidas para superá-las.

Assim como nas perguntas finais das Fichas das Tarefas 1 e 2, as repostas da Tarefa Final podem ser usadas pelas/pelos docentes para avaliar suas decisões quanto aos objetivos de aprendizagem e atividades propostos na UD.

5.3 ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Da mesma forma como a experiência do Estágio de Docência serviu de base para a reconfiguração do Plano de Ensino, as reflexões possibilitadas pelo Estágio também serviram de base para a reconfiguração do formulário aplicado para a Tarefa de avaliação por pares. Gostaria de relatar essas reflexões aqui por considerá-las relevantes para a construção da UD.

Durante o Estágio de Docência, tendo em mente o nível introdutório da disciplina, o formulário de avaliação e *feedback*⁸³ não foi usado para gerar uma nota para a tradução das/os estudantes, ou seja, para avaliação somativa, mas, sim, como um instrumento de avaliação formativa, que Scallon (2015, p. 23) define como um “processo de verificação contínua cujo objetivo [é] guiar o procedimento de ensino e aprendizagem”.

Assim como na proposta ilustrativa descrita aqui, o formulário de avaliação foi usado no Estágio durante Tarefas de revisão concluídas pelas/os estudantes. No entanto, comparando o formulário de avaliação adotado no Estágio de Docência com os modelos propostos por Delizée (2012) e Morin *et al.* (2017), apresentados na seção 2.2.4.1, “Modelos de avaliação pedagógica com base em modelos profissionais”, foi possível constatar que o formulário usado no Estágio de Docência não apresentava algumas características importantes para a aplicação em um contexto pedagógico, mesmo considerando que não exista o propósito de usá-lo como instrumento de

⁸³ Disponível no APÊNDICE C – “Formulário de Avaliação Adotado na Disciplina LLE7032 – Estudos da Tradução II”

avaliação somativa. As principais deficiências identificadas no formulário adotado no Estágio de Docência foram:

- Não permitir a escolha de diferentes níveis de qualidade, conforme sugerido por Morin *et al.* (2017): essa possibilidade é importante quando o modelo de avaliação é aplicado para fins pedagógicos, já que permite adaptar as métricas de avaliação à realidade das/dos estudantes; num nível de qualidade inferior, significa que haverá tolerância para um maior número de erros no cálculo da nota final da tradução avaliada.
- Não incluir uma categoria de pontuação positiva, como sugerido por Delizée (2012): no contexto pedagógico é importante que o modelo de avaliação permita reportar as boas escolhas tradutórias feitas pelas/pelos estudantes e pontuar positivamente tais escolhas; o formulário usado no estágio permitia reportar boas escolhas tradutórias juntamente com os erros, porém não contava com uma categoria específica para isso, limitando a possibilidade de incentivar as/os estudantes por soluções excelentes.

Considerando essas limitações, para a ilustração de UD deste trabalho, optamos por adotar o modelo de avaliação DQF-MQM da TAUS, que demonstrou ser mais apropriado para aplicação no ambiente pedagógico por incluir a categoria de pontuação positiva (denominada *Kudos*) e por possibilitar a escolha de diferentes níveis de qualidade. Além disso, a TAUS disponibiliza publicamente, e de forma gratuita, o formulário de avaliação DQF-MQM⁸⁴ em formato Excel, além de oferecer, em sua página na Internet, informações teóricas sobre os critérios, métricas e métodos que constituem o modelo, além de instruções para personalização das métricas no formulário.

As Figura 18 e Figura 19 apresentam a versão adotada do formulário para avaliação – o modelo DQF-MQM. Esclareço que, no contexto pedagógico que pretendo para proposta desta dissertação (par linguístico inglês>português), justifica-se o uso do formulário na língua inglesa sem haver necessidade de sua tradução.

⁸⁴ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>
. Acesso: 28 jul. 2019.

Figura 18 - Aba de resumo do formulário DQF-MQM

Job Information		Guidance Notes:
Product Identification		(insert the name of the text to be evaluated)
Content Type		(select the text type of the text to be evaluated)
Sector		(select the sector of the tekst to be evaluate)
Text Size for Review (words)		(insert the word count of the text to be evaluated; IMPORTANT: this impacts the pass/fail score)
% of Total Size	100%	(insert the percentage of the document selected for evaluation)
Source Language		(insert the original language of the text to be evaluated)
Target Language		(insert the language into which the text to be evaluated was translated)
Translation Process		(indicate which technologies and resources were used during translation)
TMs		
MT system + version		
TermBase		
Reference Material		
Style Guides		
Quality level		(insert the level of aimed quality)
Translation Provider		(insert the name of the translation provider)
Reviewer		(select the name of the reviewer performing the evaluation)
Date		(insert the date)

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template⁸⁵.

Figura 19 - Relatório de erros do formulário DQF-MQM

Review									
#	File name OR Segment number	Source	Target	Suggested Target	Error Category	Error Subcategory	Specify Other	Severity	Review Comments
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template⁸⁶.

O relatório de avaliação gerado a partir do formulário acima permite analisar o desempenho dos estudantes enquanto tradutores e enquanto revisores/avaliadores, e do grupo, além de possibilitar a identificação dos erros mais frequentes e suas

⁸⁵ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>

. Acesso em: 28 jul. 2019.

⁸⁶ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>

. Acesso em: 28 jul. 2019.

categorias, para direcionar atividades pedagógicas, conforme sugerido por Yang *et al.* (2017). Segundo esses autores, o docente poderá utilizar esse relatório para:

- Obter rapidamente exemplos de erros específicos com uma gama de informações relacionadas como a área disciplinar (o “setor” do mercado de origem do texto); o tipo de texto; nome do arquivo traduzido; e os segmentos do texto de partida e de chegada onde o erro foi identificado (contexto linguístico);
- Verificar as tendências de erros em diferentes aspectos, por exemplo, em quais tipos de texto as/os estudantes cometem mais erros, e quais são esses erros, ou ainda a evolução do número e das categorias de erros das/dos estudantes ao longo de um período de aprendizagem;
- Registrar diacronicamente o desempenho das/dos estudantes e também do grupo, em reiteradas Tarefas de revisão/avaliação;
- Compartilhar com o grupo as estratégias que outras/outros colegas adotaram para trechos com desafios de tradução.

Conforme sugere Kiraly (2000, p. 147-151), incorporar um padrão profissional no currículo da formação de tradutores pode aumentar a credibilidade da avaliação no ambiente educacional, que se relaciona à avaliação no mercado de trabalho.

Além disso, em consonância com a perspectiva construtivista, o trabalho colaborativo possibilitado pelas Tarefas da UD4 auxilia na construção de conhecimento individual e em conjunto com outras pessoas, possibilitando (KIRALY, 2000, p. 156):

- Observar a aquisição de conhecimentos do grupo e dos membros individualmente;
- Observar a habilidade de cada membro de trabalhar em equipe;
- Desenvolver habilidades para trabalho em equipe que possam ser aplicadas posteriormente na vida profissional.

Finalmente, cumpre observar que essa avaliação com uso de critérios profissionais permite que as/os estudantes meçam seu desempenho em relação às expectativas profissionais, por meio de tarefas autênticas. Em última instância, constitui-se como uma proposta de remediar a dificuldade de estudantes de tradução para lidar com as expectativas do mercado de trabalho, no contexto de agências de tradução, possibilitando uma interface concreta entre esses dois contextos, aprofundando o diálogo entre o tradutor em formação e o profissional de tradução.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 REVISITANDO AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou dar mais um passo em direção ao necessário diálogo entre o contexto profissional a formação de tradutores, explorando concretamente a questão da avaliação de traduções por tipologia de erros, praticada por agências de tradução, especificamente trazendo para o ambiente pedagógico o modelo de avaliação de qualidade DQF-MQM (*Dynamic Quality Framework – Multidimensional Quality Metrics*), desenvolvido pela TAUS (*Translation Automation User Society*). A trajetória percorrida para este diálogo passou pela distinção entre a revisão e a avaliação, conforme explicado no Capítulo 5 “Considerações sobre a proposta de Unidade Didática”, para aproveitar o potencial e as possibilidades do modelo em uma Unidade Didática (UD), que tem, entre seus objetivos de aprendizagem, levar as/os estudantes a entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM e desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares.

Resgatando minhas motivações para esta pesquisa, apresentadas na seção 1.1, “Justificativa”, menciono minha preocupação surgida durante os anos em que trabalhei como gerente de projetos, lidando com candidatas e candidatos às vagas de tradução e com tradutoras e tradutores iniciantes, referente à existência de uma grande falta de conhecimento por parte desses profissionais iniciantes sobre a realidade do segmento de mercado de agências de tradução. Busquei aqui, numa tentativa de diminuir essa lacuna, tratar das possíveis contribuições que os modelos de avaliação por tipologia de erros podem oferecer à formação de tradutoras e tradutores.

O quadro teórico que informou a pesquisa concentra-se exatamente na questão da avaliação de qualidade em agências de tradução, e, em relação à formação de tradutores, na proposta de didática de tradução do Grupo PACTE, sobretudo no que tange à questão da avaliação, no contexto da formação de tradutores por competências.

Nesse cenário, a relevância da presente pesquisa foi argumentada no sentido de buscar familiarizar estudantes de Tradução com os modelos de avaliação por tipologia de erros adotados em agências de tradução, sugerindo um ponto de diálogo

entre os critérios de avaliação pedagógica e os critérios de avaliação no âmbito profissional, tendo em vista a importância da avaliação para este perfil profissional; e como afirmam Chesterman e Wagner (2002), tradutoras e tradutores profissionais convivem diariamente com diferentes aspectos da avaliação: para decidir sobre a tradução mais apropriada; confirmar o nível de qualidade de uma tradução; revisar ou avaliar a tradução de outros tradutores; ou, ainda, receber uma avaliação por suas traduções.

Para construir o arcabouço da dissertação, apresentei uma revisão bibliográfica sobre avaliação de traduções no contexto profissional e pedagógico; e dentro do tópico avaliação de traduções no contexto profissional, apresentei um levantamento dos modelos de avaliação por tipologia de erros no contexto profissional de agências de tradução, estabelecendo a relação desses modelos com os conceitos relacionados à avaliação no contexto pedagógico e propostas de integração dessas dimensões; por fim, como resultados práticos, propus, a título de ilustração, uma proposta de UD, na qual instrumentos de avaliação profissional foram usados como base para tarefas de ensino/aprendizagem envolvendo revisão e avaliação por pares.

Os objetivos geral e específicos da pesquisa foram traduzidos em Perguntas de Pesquisas (PP), a que me dirijo a seguir, com vistas a refletir sobre os resultados deste trabalho.

6.2 REVISITANDO AS PERGUNTAS DA PESQUISA

PP1: Como a avaliação de traduções no contexto pedagógico é abordada na literatura sobre formação de tradutoras e tradutores?

Considerando-se que esta pesquisa adota uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica da formação por competências (FPC) (PACTE, 2017), e tendo como marco metodológico o enfoque por tarefa de tradução (HURTADO ALBIR, 2015a), parto desse contexto pedagógico para responder a esta pergunta:

Dou relevância aqui a duas perspectivas que representam a maneira como a avaliação de traduções no contexto pedagógico é abordada na literatura sobre formação de tradutoras e tradutores. Primeiramente, Hurtado Albir (2008, p. 49-50) e o Grupo PACTE (2017) tomam como base os princípios da avaliação no contexto da FPC, para dar ênfase à avaliação formativa, ou seja, avaliação para a aprendizagem,

num contexto de alinhamento construtivo entre os processos de aprendizagem e a avaliação. Na formação de tradutores, sugerem considerar os diferentes estilos de aprendizagem, colocando a/o estudante em um papel de protagonista, o que justifica adotar diferentes estratégias de avaliação, incluindo-se aqui promover a autoavaliação e permitir diversos “olhares” avaliativos. Hurtado Albir, em coautoria com Galán-Mañas (2015), salienta que é preciso levar conta *quem* avalia, *quando* se avalia e *para que* se avalia. Para os objetivos desta pesquisa, destacamos os aspectos “*quem*” (o avaliador) e “*para que*” (com qual objetivo) se avalia: segundo essas autoras, o avaliador pode ser o próprio estudante (autoavaliação), colegas (avaliação por pares, como propomos na UD ilustrativa) ou alguém com maior experiência, como profissionais atuantes no mercado ou o professor (heteroavaliação); por fim, o objetivo da avaliação, segundo as autoras, pode ser diagnóstica, formativa ou somativa.

Em segundo lugar, destacamos a contribuição de Scallon (2015, p. 41), que afirma o caráter formativo da avaliação enquanto “apreciação de desempenho”, a ser realizada por meio de Tarefas variadas durante um longo período. Esse pesquisador sugere a possibilidade de fazer apreciações de desempenho em diferentes momentos da progressão de aprendizado, “[levando] em conta, ao mesmo tempo, várias habilidades e um conjunto de competências” (SCALLON, 2015, p. 46). Uma ferramenta para fazer apreciações de desempenho em diferentes momentos da progressão da aprendizagem (avaliação formativa) que foi explorada na proposta desta pesquisa é a dinâmica de *feedback*, que permite regular tanto a progressão da aprendizagem quanto as decisões dos professores referentes aos objetivos de aprendizagem e às atividades de ensino propostos.

Segundo Scallon (2015), o sistema educacional precisa preparar alunas e alunos para desenvolver a autonomia e responsabilidade, tornando-os capazes de atualizar seus conhecimentos de modo independente para resolver questões complexas em um mundo em constante evolução. No entanto, ele afirma que as situações de avaliação tradicionais, como provas objetivas, geralmente estão “distantes [...] dos problemas reais ou significativos encontrados no exercício de uma profissão”, e sugere que a avaliação se dê por meio de uma “apreciação autêntica” em situações que se aproximem da vida real por meio de “procedimentos de observação e de medida” autênticos (SCALLON, 2015, p. 41). Esse pensamento é reforçado por Kiraly (2000, p. 146), que advoga a autenticidade das Tarefas como “afinidade de circunstâncias entre os desempenhos avaliados e as habilidades,

conhecimentos e capacidades que as partes envolvidas esperam que serão exigidas das alunas e dos alunos na vida profissional”⁸⁷.

Foi nessa busca por autenticidade dos instrumentos de avaliação que me inspirei para trazer ao ambiente pedagógico as ferramentas de avaliação adotadas em agências de tradução, reconfigurando-as em Tarefas de revisão e avaliação por pares, nas quais as relações interpessoais tão necessárias na vida profissional do tradutor são exploradas.

PP2: Quais são os modelos de avaliação por tipologia de erro adotados em agências de tradução? Dentre estes, qual adotar para estabelecer o diálogo entre avaliação profissional e formação de tradutores?

Conforme apresentado na seção 2.2.2.4, “Modelos de avaliação de traduções por tipologia de erros”, Lommel *et al.* (2015) e O’Brien (2012) afirmam que o modelo de avaliação por tipologia de erros é um dos mais adotados no setor de tradução. Dentre esses modelos, destaco o LISA, SAE J2450 e DQF-MQM, por serem mencionados com mais frequência em pesquisas relacionadas à avaliação de traduções (DELIZÉE, 2012; MATEO, 2014; O’BRIEN, 2012; SALDANHA; O’BRIEN, 2014). Esses modelos são aplicados em um processo denominado LQA (*Language Quality Assessment*, ou Avaliação de Qualidade da Tradução), por meio de formulários personalizados (em formato de arquivos de planilha) que calculam uma nota ou um resultado (aprovado/reprovado) para uma amostra de tradução.

O modelo LISA foi desenvolvido pela *Localization Industry Standards Association* (LISA), voltada principalmente para a localização de *software*. Embora a associação tenha deixado de existir em 2011, seu modelo de avaliação de traduções continua sendo utilizado no mercado de trabalho e serviu como base para o desenvolvimento de outros modelos semelhantes. Segundo Meer *et al.* (2017), falta transparência em relação aos critérios e às categorias de erro que constituem esse modelo, afirmação com a qual concordo, já que não encontrei nas pesquisas para este trabalho documentos de acesso público da LISA que explicassem a totalidade de categorias de erros de seu modelo.

⁸⁷ “[...] *the situational affinity between the performances assessed and the skills, knowledge and capabilities that stakeholders can reasonably expect learners to need in professional life.*”

O modelo SAE J2450 foi desenvolvido em 1997 pela *Society of Automotive Engineers* com o propósito de oferecer parâmetros de qualidade de tradução para empresas do setor automotivo que contratavam serviços de traduções (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, 2019). Segundo consta no padrão, suas “métricas podem ser aplicadas a qualquer par de idiomas e método de tradução (ou seja, tradução humana, automática ou com auxílio de memórias de tradução)”⁸⁸ (SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS, 2001, p. 12). O modelo é composto por (i) sete categorias principais de erros (termo incorreto, erro de sintaxe, omissão, erro estrutural ou de concordância, erro de ortografia, erro de pontuação, e erros diversos); e (ii) por duas subcategorias secundárias de erros: grave e secundário.

O modelo DQF-MQM foi desenvolvido mais recentemente pela TAUS (*Translation Automation User Society*), em uma iniciativa de desenvolvedores de tecnologia de tradução automática e empresas do setor de serviços linguísticos com objetivo de estabelecer um padrão de qualidade para tradução automática e humana. O modelo DQF-MQM é bastante abrangente e pode ser personalizado de acordo com as especificações de cada projeto (GÖRÖG, 2017), permitindo a escolha das categorias e subcategorias de erro apropriadas para cada contexto. O formulário DQF-MQM adotado neste trabalho⁸⁹ apresenta 10 categorias principais (linguística, terminologia, precisão, estilo, padrões regionais, leiaute, implementação de dúvidas, alterações pelo cliente, repetições e reconhecimento), divididas em 36 subcategorias, além de critérios de gravidade dos erros (crítico, grave, secundário, neutro e reconhecimento).

Dentre os modelos acima, optei por adotar o DQF-MQM porque apresenta, em conjunto, as seguintes características: (i) permite que o formulário seja ajustado às circunstâncias de cada situação de avaliação por meio da escolha das categorias de erro e da personalização do nível de qualidade desejado para a amostra; (ii) a categoria de pontuação *Kudos* (termo que pode ser traduzido como “reconhecimento” ou “elogio”) permite que o avaliador destaque e pontue positivamente as boas decisões tradutórias da amostra, ou ainda situações em que a tradutora ou o tradutor conseguiram contornar problemas no próprio texto de partida, oferecendo uma tradução de qualidade superior; e (iii) a instituição responsável pelo modelo

⁸⁸ “The metric may be applied regardless of the source language or the method of translation (i.e., human translation, computer assisted translation or machine translation).”

⁸⁹ Apresentado no ANEXO A – “Categorias de Erros e Gravidade do Modelo DQF-MQM”.

disponibiliza, em sua página na Internet, informações teóricas sobre os critérios, métricas e métodos que constituem o modelo, além de instruções para personalização das métricas no formulário.

Cabe destacar aqui que, tendo em vista o nível introdutório da disciplina considerada como contexto pedagógico para esta pesquisa, a ilustração de UD proposta não tem como objeto de avaliação o texto traduzido (produto), mas, sim, o processo percorrido pelos estudantes ao longo de todo o projeto de tradução simulado pelo Plano de Ensino ilustrativo da proposta. Nesse contexto, as Tarefas da UD4 têm como objetivo levar as/os estudantes a “entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM” e “desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares”, usando para a etapa de avaliação o modelo DQF-MQM.

PP3: Como utilizar o modelo adotado em atividades pedagógicas para a formação de tradutores?

Em conformidade com as premissas conceituais e pedagógicas que informam esta pesquisa, o modelo adotado foi explorado na UD ilustrativa no contexto de enfoque por tarefas de tradução, que, conforme Hurtado Albir (2005, p. 32), coloca o estudante como protagonista da própria aprendizagem, responsável, com acompanhamento do professor facilitador, pela aquisição de suas competências essenciais para o ato tradutório. Como resgatado na resposta à PP1, esta pesquisa adota uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica da FPC proposta pelo Grupo PACTE (2017), e tem como marco metodológico o enfoque por tarefa de tradução segundo Hurtado Albir (2015a). Nesse contexto, o desenho curricular busca alinhar, em qualquer atividade pedagógica, objetivos de aprendizagem, competências, conteúdo e avaliação. Biggs e Tang (2011) denominam essa prática de “alinhamento construtivo [pois busca] alinhar, de maneira sistemática, as atividades de ensino/aprendizagem e as tarefas de avaliação aos objetivos de aprendizagem”⁹⁰ (BIGGS; TANG, 2011, p. 11). Resgatamos ainda o que Hurtado Albir (2007, p. 176-177) destaca sobre o potencial do enfoque por tarefa no sentido de dialogar com o mercado de trabalho, ao permitir simular tarefas semelhantes àquelas

⁹⁰ “In constructive alignment we systematically align the teaching/learning activities, as well as the assessment tasks, to the intended learning outcomes.”

desempenhadas no ambiente profissional; colocar o estudante em um papel ativo, estimular o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a construção coletiva de conhecimento e, eventualmente, a autonomia, por meio da autorreflexão e a autoavaliação, estimulada pela avaliação formativa.

Explorando este enfoque, a UD proposta neste trabalho trouxe o processo de LQA por tipologia de erros com o modelo DQF-MQM para o ambiente pedagógico, buscando expor as/os estudantes a situações e aspectos da vida profissional (HURTADO ALBIR, 2007, p. 176), proporcionando autenticidade, ou seja, situações que se aproximem da vida real (SCALLON, 2015, p. 41). As Tarefas propostas nessa UD buscam, inicialmente, proporcionar um primeiro contato das/dos estudantes com as categorias de erro e gravidade e com o formulário de avaliação DQF-MQM, para, em um segundo momento, propor que mobilizem as competências desenvolvidas nessas Tarefas iniciais para efetivamente revisar o texto traduzido por um colega e preencher o formulário de avaliação com as informações que irão gerar um resultado para essa avaliação. Hurtado Albir (2015a, p. 18-19) denomina esta dinâmica de “coavaliação (avaliação entre colegas)”⁹¹ e enfatiza seu caráter formativo, para a aprendizagem de tradução. Uma próxima Tarefa propõe que as/os estudantes compartilhem o formulário de avaliação preenchido com a/o colega que concluiu a tradução, que deverá analisar as sugestões e concordar/discordar de cada uma delas. Nesse momento, a Tarefa possibilita um processo de contestação, no qual as/os estudantes têm a oportunidade de justificar suas escolhas tradutórias ao colega que fez a revisão. Por fim, as/os estudantes implementam as alterações sugeridas no texto bilíngue, para gerar uma versão final, revisada.

Buscamos, assim, adotar um fluxo de trabalho semelhante ao de agências de tradução e expor as/os estudantes a situações próxima à realidade profissional. Segundo Kiraly (2000, p. 157-158), a “revisão cooperativa entre estudantes pode ser uma técnica de ensino muito produtiva”⁹², possibilitando que “[...] aprendam, por meio da negociação mútua de problemas, estratégias para resolvê-los e soluções adequadas”⁹³. A dinâmica de *feedback* proposta nas Tarefas da UD busca preparar as/os estudantes para um importante aspecto, relacionado não apenas à vida

⁹¹ “[...] la coevaluación (evaluación entre compañeros).”

⁹² “Co-operative revision work among students can be a particularly fruitful teaching technique.”

⁹³ “[...] all students can learn through the mutual negotiation of problems, strategies for solving them and adequate solutions.”

profissional, mas essencial para permitir que se tornem “eternos aprendizes” (*lifelong learners*) para citar novamente o termo que Robinson (2012, p. 86) usa para definir as/os profissionais da tradução, aspecto destacado também por Kelly (2005, p. 25), quando afirma que as/os estudantes devem ser “flexíveis e capazes de se adaptar, aprendendo constantemente novas habilidades”⁹⁴.

Cumpru observar também que a escolha da FPC possibilitou fazer a integração entre o ambiente profissional e pedagógico por meio das competências trabalhadas, uma vez que, no sentido explorado nesta dissertação – a revisão por pares –, foi desenvolvida a competência metodológica e estratégica, importante para o desempenho de tradutores junto a agências de tradução por auxiliar, por exemplo, na decisão sobre estratégias corretas para concluir uma revisão ou avaliação levando em conta as características específicas dessas funções. Foram enfatizadas também a competência profissional e a competência instrumental, diretamente relacionadas às funções de tradutoras e tradutores no trabalho realizado para agências de tradução e necessárias para um bom desempenho profissional.

6.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS DESDOBRAMENTOS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, surgiram aspectos importantes que, pelo escopo e natureza do trabalho, não puderam ser desenvolvidos. Dentre esses aspectos ressalto, principalmente:

- 1) Apresentei apenas uma UD ilustrativa da proposta sem desenvolver as demais UDs que constituem o Plano de Ensino.
- 2) A UD ilustrativa não foi implementada em sala de aula, nas premissas da pesquisa-ação, para aferir seus pontos fortes e fracos. Assim, é importante observar que o material produzido provavelmente sofrerá mudança pelas interações que as fichas proporcionarão em sala de aula, e destaco que a proposta está aberta a refinamento a partir da sua implementação.
- 3) Um aspecto que me instigou durante todo o processo foi a comparação da proposta aqui feita com os métodos de avaliação de tradutores para

⁹⁴ “[...] *to be flexible, adapt and constantly learn new skills.*”

credenciamento junto a associações, o que poderia contribuir para o estreitamento das relações entre os ambientes profissional e pedagógico.

- 4) Como não houve a etapa de implementação da UD, mas apenas preocupação em demonstrar como estabelecer um diálogo entre os ambientes profissional e de formação de tradutores por meio de uma UD ilustrativa, não desenvolvi instrumentos e Tarefas de avaliação somativa, além da avaliação formativa que foi desenvolvida nas Tarefas e Fichas da UD4. Gostaria de observar, como ilustração, que durante a experiência do Estágio de docência a avaliação aconteceu por meio da análise de um portfólio de aprendizagem criado pelos estudantes, composto por:
 - a. Amostra de traduções e revisões realizadas ao longo do semestre e as reflexões das/dos estudantes sobre cada uma dessas etapas;
 - b. Amostra da planilha de revisão contendo a revisão e os comentários sobre as traduções dos colegas, juntamente com as reflexões dos estudantes sobre o processo de utilização da planilha.

A partir dessas limitações, sugiro os seguintes desdobramentos que, a meu ver, merecem atenção e podem ser explorados em futuras pesquisas:

- 1) Elaborar as demais UDs para este Plano de Ensino.
- 2) Implementar a proposta didática por meio de pesquisa-ação.
- 3) Elaborar instrumentos e Tarefas avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa).
- 4) Comparar essa proposta com os métodos de avaliação de tradutores para credenciamento junto a associações.

Finalmente, gostaria de afirmar que esta pesquisa representa mais um passo no sentido de estabelecer o importante diálogo entre o ambiente pedagógico e profissional de tradução, buscando, para isso, levantar informações sobre a avaliação de qualidade traduções no contexto de agências, e propondo, por meio de atividades para formação de tradutoras e tradutores, objetivos de aprendizagem, tarefas e instrumentos de avaliação por pares com base nos critérios e métodos adotados para a avaliação profissional.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN SOCIETY FOR TESTING AND MATERIALS. **F 2575 – 06: Standard Guide for Quality Assurance in Translation** West ConshohockenASTM International, 2006.
- BAFFI, M. A. T. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**. 2016. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bl/textos/texto02.pdf. Acesso em: 20 out. 2019
- BARBIN, F. et al. The Trasilt Grid : 3D Translation Quality Assessment Grid for Training, Scientific, and Professional Purposes. *New Perspectives in Assessment in Translation Training: Bridging the Gap Between Academic and Professional Assessment*. **Anais...**London: Trabalho não publicado, 2015. Disponível em: <<https://owncloud.otct-project.eu/index.php/s/IPPHCfX5dKNY40N/download>>. Acesso em: 28 ago. 2018
- BEVILACQUA, C. R. Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português-espanhol. **Caracol**, [s. l.], n. 14, p. 82–103, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/135355>. Acesso em: 18 out. 2019
- BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University**. 4. ed. New York: Open University Press, 2011.
- CARDOSO, A.C.B. Entrevista com Sandra Aparecida Faria de Almeida (UFJF). [Entrevista concedida a] Patrícia Rodrigues Costa. **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p 430-439, 2018
- CARY, E.; JUMPELT, R. W. (Ed.). **Quality in Translation**. New York: The MacMillan Company, 1963.
- CHESTERMAN, A. **Memes of Translation: The spread of ideas in translation theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2016. v. 123.
- CHESTERMAN, A.; WAGNER, E. **Can Theory Help Translators?** Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.
- COLINA, S. Translation quality evaluation: Empirical evidence for a functionalist approach. **The Translator**, v. 14, n. 1, p. 97-134, 2008.
- COLINA, S. Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. **Target**, v. 21, n. 2, p. 235-264, 2009.
- COSTA, P. R. **A formação de tradutores em instituições de educação superior públicas brasileiras: uma análise documental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2018.

DANIELS, H. Pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 307-331.

DELISLE, J. **L'Analyse du discours comme méthode de traduction**: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1980.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée**: manual d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée**. 3. ed. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013.

DELIZÉE, A. A global rating scale for the summative assessment of pragmatic translation at Master's level. In: DEPRAETERE, I. (Ed.). **Perspectives on Translation Quality**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 9-23.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DEPRAETERE, I. Introduction. In: _____. (Ed.). **Perspectives on translation quality**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 1-5.

DRUGAN, J. **Quality in Professional Translation**: Assessment and Improvement. London: Bloomsbury, 2013.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. **Planning Classwork**. A Task Based Approach. Oxford: MacMillan Heinemann, 1994.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES TRADUCTEURS. **FIT Position Paper on International Standards**. Disponível em: <https://www.fit-ift.org/wp-content/uploads/2015/04/Int-standards_pospaper_exit.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FERNÁNDEZ MARCH, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.

GALÁN-MAÑAS, A.; HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015.

GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. VAN (Ed.). **Handbook of Translation Studies Vol. 1**. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

GERHARDT, T. E. *et al.* Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 65-88.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 264.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe**: Final Report Phase One. Bilbao: [s.n.t]. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019

GÖRÖG, A. **The 8 most used standards and metrics for Translation Quality Evaluation**. 2017. Disponível em: <<http://blog.taus.net/how-to-improve-automatic-mt-quality-evaluation-metrics>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GOUADEC, D. **Translation as a Profession**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. v. 73.

GYSEL, E. V. **Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de secretariado executivo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a theory of good translation. In: STEINER, E.; YALLOP, C. (Ed.). **Exploring translation and multilingual text production**: beyond content. Berlin: De Gruyter Mouton, 2001. p. 13-18.

HOUSE, J. **Translation Quality Assessment**: A Model Revisited. Tübingen: Gunter Narr, 1997.

HOUSE, J. QUALITY. In: BAKER, M.; SALDANHA, G. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 2. ed. New York: Routledge, 2009.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (Org.). **Competência em tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. Competence-based curriculum design for training translators. **Interpreter and Translator Trainer**, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, A. Compétence en traduction et formation par compétences. **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. 7. ed. Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español**: competencias y

tareas para la iniciación a la traducción (guía didáctica). Madrid: Edelsa, 2015a.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español**: competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid: Edelsa, 2015b.

HURTADO ALBIR, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. **Meta: Journal des Traducteurs**, v. 60, n. 2, p. 256, 2015c.

INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION. **ISO 17100**: Translation services — Requirements for translation services, 2015.

JURAN, J. M. How to Think About Quality. In: JURAN, J. M.; GODFREY, A. B. (Ed.). **Juran's Quality Control Handbook**. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 1998. p. 2.1-2.18.

KELLY, D. **A Handbook For Translator Trainers**: A Guide to Reflective Practice. Manchester: St. Jerome, 2005.

KIRALY, D. **Pathways to Translation: Pedagogy and Process**. Kent: Kent State University Press, 1995

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

LAUSCHER, S. Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? **The Translator**, v. 6, n. 2, p. 149-168, 2000.

LI, D. Teaching business translation. **Interpreter and Translator Trainer**, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2013.

LOACKER, G. **Student Assessment-as-Learning at Alverno College**. Milwaukee: Alverno Productions, 1994.

LOMMEL, A. *et al.* Harmonised Metric. Disponível em: <<http://www.qt21.eu/wp-content/uploads/2015/11/QT21-D3-1.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

LOMMEL, A.; BURCHARDT, A.; UZKOREIT, H. **Multidimensional Quality Metrics Definition**, 2015. Disponível em: <<http://www.qt21.eu/mqm-definition/definition-2015-06-16.html>>. Acesso em: 7 jul. 2019.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research**: Methodology and design. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MAIER, C. Introduction. **The Translator**, v. 6, n. 2, p. 137-148, 2000.

MARQUARDT, D. W. The ISO 9000 Family of International Standards. In: JURAN, J. M.; GODFREY, A. B. (Ed.). **Juran's Quality Control Handbook**. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 1998, p. 11.1-11.27.

MARTÍNEZ MELIS, N.; HURTADO ALBIR, A. Assessment In Translation Studies: Research Needs. **Meta: Journal des Traducteurs**, v. 46, n. 2, p. 272, 2001.

MARTINS, M. A. P. Novos desafios na formação de tradutores. **Cadernos de Tradução**, [s. l.], v. 1, n. 17, p. 25–44, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6855/6407>. Acesso em: 18 out. 2019

MARTINS, M. A. P.; FROTA, M. P. Avaliação de traduções: a vez e a voz do aprendiz. **Tradterm**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 69–84, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49871>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARTINS, M. A. P.; PIMENTEL, J. A avaliação de traduções de aprendizes no contexto de cursos de formação de tradutores: uma proposta metodológica. In: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Eds.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 225–256.

MATEO, R. M. A deeper look into metrics for translation quality assessment (TQA): A case study. **Miscelanea**, v. 49, n. 2014, p. 73–93, 2014

MATIS, N. Quality Assurance in the translation workflow – A professional’s testimony. In: DEPRAETERE, I. (Ed.). **Perspectives on Translation Quality**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 147-159.

MEER, J. VAN DER *et al.* **Measuring Translation Quality**. De Rijp, 2017. Disponível em: <<https://info.taus.net/taus-quality-management-white-paper>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **Metodologia da pesquisa social e em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, K. H. *et al.* Translation technology and learner performance Professionally-oriented translation quality assessment with three translation technologies. In: JAKOBSEN, A. L.; MESA-LAO, B. (Ed.). **Translation in transition: Between cognition, computing and technology**. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 207-234.

NORD, C. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107.

MOSSOP, B. **Revising and Editing for Translators**. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

O'BRIEN, S. Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation. **JosTrans. The Journal of Specialised Translation The Journal of Specialised Translation**, n. 17, p. 55-77, 2012.

PACTE. **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam:

John Benjamins, 2017.

PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (EDS.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

REUILLARD, P. C. R. Entrevista com Patricia Chittoni Ramos Reuillard (UFRGS). [Entrevista concedida a] Patrícia Rodrigues Costa. **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p 404-411, 2018

ROBINSON, D. **Becoming a translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation**. 3. ed. London: Routledge, 2012

SALDANHA, G.; O'BRIEN, S. **Research Methodologies in Translation Studies**. New York: Routledge, 2014.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SCHÄFFNER, C. (Ed.). **Translation and quality**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

SDL GROUP. **TMS Admin Guide**. 2015. Disponível em: <http://producthelp.sdl.com/SDL_TMS_2011/en/Guides%5CSDL_TMS_Administrator_Guide.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, I. A. L. *et al.* Entrevista com Sandra Aparecida Faria de Almeida (UFJF). [Entrevista concedida a] Patrícia Rodrigues Costa. **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p 430-439, 2018

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS. **SAE J2450: Translation Quality Metric**. Warrendale: Society of Automotive Engineers, 2001.

SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS. **SAE J2450 Translation Quality Metric Task Force**. [s.d] Disponível em: <<https://www.sae.org/standardsdev/j2450p1.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

STOLZE, R. Indicadores de qualidade para a avaliação de traduções no âmbito da didática. **Tradterm**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 157–173, 1997.

TARDIF, J. Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. **Pédagogie Collégiale**, v. 16, n. 3, p. 36-45, 2008.

TARDIF, J.; DUBOIS, B. Construir dispositivos para a avaliação do desenvolvimento

de competências. Como? In: PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C. VAN; WOUTERS, P. (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 138-151.

TAUS. **TAUS Adequacy/Fluency Evaluation template**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7vD4UejX9UcQnVFakRmRFY3elk/view?usp=sharing>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

TAUS. **Adequacy/fluency evaluation**. Disponível em: <https://www.taus.net/knowledgebase/index.php?title=Adequacy/fluency_evaluation> Acesso em: 04 ago. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1947.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UK TRANSLATOR SURVEY: FINAL REPORT. [S.l.: s.n.; s.d.]. Disponível em: <<http://www.ciol.org.uk/sites/default/files/UKTS2016-Final-Report-Web.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

WADDINGTON, C. **Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)**. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2000.

WANG, C. **Quantifying Assessment Criteria in Translator Training Courses: A Step Forward for Translator Trainers and Translator Users to Meet**. 2015. Disponível em: <<http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/16811/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

WILLIAMS, M. Translation Quality Assessment. **Mutatis Mutandis**, v. 2, n. 1, p. 3-23, 2009.

YANG, J. *et al.* Using Computer Assisted Translation tools' Translation Quality Assessment functionalities to assess students' translations. **The Language Scholar Journal**, n. 1, p. 1-17, 2017.

YÁNIZ, C.; VILLARDÓN, L. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2006.

APÊNDICE A – Proposta Ilustrativa de Plano de Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

Curso: Bacharelado em Letras/Tradução

Disciplina: Introdução à Tradução

Carga horária: 60 h/a

Plano de Ensino

EMENTA

Reflexões sobre o processo tradutório e práticas tradutórias referentes a diferentes gêneros textuais e textos de especialidade, suas modalidades retóricas e seus movimentos como práticas sociais, históricas e culturais, considerando elementos extratextuais e intratextuais.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Familiarizar a/o estudante com o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.

Levar o/a estudante a refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências.

Capacitar o/a estudante a desenvolver a competência instrumental para internalizar principalmente estratégias para lidar com ferramentas de auxílio à tradução.

Familiarizar a/o estudante com o processo de revisão e avaliação de traduções por meio de modelos de tipologia de erros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste curso, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

1. Reconhecer o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências;
2. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções;
3. Lidar com ferramentas de auxílio à tradução (Wordfast Anywhere e Wordfast Pro 3) para tradução de textos não especializados;
4. **Aplicar os critérios de marcação e correção de erros do modelo DQF-MQM para a revisão e avaliação de traduções por pares.**

COMPETÊNCIAS GERAIS

Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua

Conhecimentos de informática

Trabalhar em equipe

Raciocinar criticamente

Preocupação com a qualidade

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Competência metodológica e estratégica

Competência profissional

Competência contrastiva

Competência instrumental

Competência extralinguística

Resolução de problemas de tradução de textos não especializados (integração de competências)

CONTEÚDOS

Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências;
 Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções;
 Tradução de textos não especializados (página na internet e manual de usuário) com
 ferramenta de auxílio à tradução;

Revisão e avaliação de tradução com critérios profissionais.

METODOLOGIA

Abordagem por tarefas de tradução; Prática, revisão e discussão de traduções; Trabalho em pares e em grupos; Relatórios reflexivos.

UNIDADES DIDÁTICAS:

UD1 – Fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências

UD2 – Relações interpessoais no processo de tradução, revisão e avaliação de traduções

UD3 – Tradução de texto não especializado (página na internet e manual de usuário) com
 ferramentas de auxílio à tradução (Wordfast Anywhere e Wordfast Pro 3)

UD4 – Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM

AVALIAÇÃO

Questionário inicial – 5%

Entrega da UD1 – 10%

Entrega da UD2 – 10%

Entrega da UD3 – 30%

Entrega da UD4 – 40%

Assiduidade (entrega de trabalhos no prazo) – 5%

BIBLIOGRAFIA

DRUGAN, Joanna. *Quality in Professional Translation. Assessment and Improvement*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS. SAE J2450: Translation Quality MetricSAE J2450: Translation Quality MetricWarrendaleSociety of Automotive Engineers, , 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a Traducir: Metodología de la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

AMERICAN SOCIETY FOR TESTING AND MATERIALS. F 2575 – 06: Standard Guide for Quality Assurance in Translation, West Conshohocken, ASTM International, 2006.

Wordfast Anywhere. Disponível em: <https://www.freetm.com/>. Acesso em: 24 jul. 2019

Wordfast Pro 3. Disponível em: https://www.wordfast.com/products/wordfast_pro_3. Acesso em: 24 jul. 2019

DQF-MQM Error Typology Template. Disponível em:
https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx.
 Acesso em: 20 jul. 2019

APÊNDICE B – Proposta Ilustrativa de Unidade Didática



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

Curso: Bacharelado em Letras/Tradução
Disciplina: Introdução à Tradução
Carga horária: 60 horas

UNIDADE DIDÁTICA 4 (UD4)	Revisão e avaliação de traduções com critérios do modelo DQF-MQM
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lidar com as relações interpessoais envolvidas no processo de revisão e avaliação de traduções; 2. Entender a proposta de revisão e avaliação de traduções segundo Mossop (2014); 3. Entender os critérios de marcação e correção de erros de tradução do modelo DQF-MQM; 4. Desenvolver estratégias para a revisão e avaliação de traduções por pares

Estrutura da Unidade	
Tarefa 1:	Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções
Tarefa 2:	Princípios de Mossop (2014) para revisão e avaliação de qualidade de traduções
Tarefa 3:	Crítérios de avaliação de tradução do modelo DQF-MQM
Tarefa 4:	Avaliação de qualidade de tradução: feedback e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação
Tarefa Final:	Reflexão sobre a aprendizagem: relações interpessoais no fluxo de trabalho de revisão e avaliação de traduções por pares

TAREFA 1: Relações interpessoais no processo de revisão e avaliação de traduções

Faça a leitura do Material de Apoio e responda às perguntas da Ficha 1 abaixo.

MATERIAL DE APOIO 1
<p>1) Leitura do tópico 14.1 Relation with Revisers do livro <i>Revising and Editing for Translators</i> de Brian Mossop (2014), páginas 192 a 196.</p> <p>2) Leitura do Appendix 1: Summary of Revision Ideas do livro <i>Revising and Editing for Translators</i> de Brian Mossop (2014), páginas 205 e 206</p>

Ficha 1. Relações interpessoais no processo de revisão
<p>1. Quais as estratégias de revisão sugeridas por Mossop (2014) para evitar possíveis atritos entre a pessoa que avalia e a pessoa que traduziu o texto?</p> <p>2. No Apêndice 1, "Summary of Revision Ideas", Mossop (2014) afirma que uma das desvantagens apresentadas para a other-revision (revisão por outra pessoa) é o risco de atrapalhar as relações de trabalho entre revisor/a e tradutor/a. Em sua opinião, quais medidas e atitudes podem ser adotadas para evitar esse tipo de problema? Para responder a essa questão, considere o ponto de vista tanto do/a tradutor/a que recebe a revisão quanto do/a revisor/a que a realiza.</p> <p>3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?</p> <p>4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?</p>

TAREFA 2: Princípios de Mossop (2014) para revisão e avaliação de qualidade de traduções

✍️ Faça a leitura do Material de Apoio e responda às perguntas da Ficha 1 abaixo.

MATERIAL DE APOIO 2

1) Leitura do Appendix 1: Summary of Revision Ideas do livro *Revising and Editing for Translators* de Brian Mossop (2014), páginas 205 e 206

2) Leitura das páginas 207 a 210 do Appendix 2: Quality Assessment do livro *Revising and Editing for Translators* de Brian Mossop (2014).

Note que não é necessário ler o apêndice todo, leia apenas até a página 10, final da subseção *Major, minor and critical errors*.

Ficha 1. Princípios da revisão e avaliação da qualidade de traduções

1. Com base nas leituras do Material de Apoio, explique as diferenças entre as etapas de revisão e avaliação segundo Mossop (2014).

2. Qual a distinção feita por Mossop (2014) para a classificação de gravidade de erros como críticos (critical), graves (major) e secundários (minor)?

3. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no Material de Apoio?

4. O que não ficou claro para você na leitura do Material de Apoio?

TAREFA 3: Critérios de avaliação de tradução no mercado de trabalho

✍️ Faça a leitura do texto do Material de Apoio 1 a seguir e da aba “CriteriaDefinitions” do formulário DQF-QMM, que apresenta as definições e exemplos de cada critérios deste modelo de avaliação de traduções.

Em seguida, revise a tradução da Ficha 1 e identifique erros segundo as categorias/subcategorias apresentadas no Material de Apoio 1.

Preencha a Ficha 1 com os erros encontrados da seguinte forma:

- **Segmento do texto de partida:** copie e cole o segmento do texto de partida
- **Tradução original:** copie e cole o segmento com a tradução original
- **Tradução revisada:** escreva sua sugestão de tradução revisada
- **Categoria de erro:** copie e cole uma das categorias de erro do Material de Apoio 1, por exemplo, Precisão, Fluência etc.
- **Subcategoria de erro:** copie e cole uma das subcategorias da categoria de erro escolhida, por exemplo, para Precisão, selecione entre Adição, Omissão etc.

MATERIAL DE APOIO 1. Critérios de avaliação de tradução no mercado de trabalho

A TAUS (*Translation Automation User Society*) desenvolveu um modelo de avaliação de tradução conhecido como DQF-MQM (*Dynamic Quality Framework - Multidimensional Quality Metrics*, em português: Estrutura de qualidade dinâmica - Métricas de qualidade multidimensionais).

O modelo é chamado de dinâmico porque permite escolher diferentes níveis de qualidade e critérios de erros para personalizar as métricas de avaliação com base nas necessidades específicas do projeto.

Por exemplo, um cliente pode aceitar um nível de qualidade inferior para um texto com menos visibilidade que precisa ser traduzido com urgência. Ao selecionar um nível de qualidade “Satisfatório” dentre as opções disponíveis, a tradução poderá ser aprovada com um número maior de erros, em comparação a um projeto com nível de qualidade “Alta qualidade”. O nível de qualidade pode ser selecionado na aba “JobInfo” do formulário DQF-MQM.

Além disso, o modelo é chamado “multidimensional” porque abrange diferentes “dimensões”, ou seja, categorias de erro, como *Accuracy*, *Fluency* etc (LOMMEL et al., 2015).

Para esta atividade, o formulário DQF-MQM terá as seguintes categorias (dimensões) e subcategorias de erros:

Precisão (*Accuracy*)

Adição
Omissão
Tradução incorreta
Tradução expandida
Tradução reduzida
Texto não traduzido
Correspondência de TM incorreta

Fluência (*Fluency*)

Pontuação
Ortografia
Gramática
Registro gramatical
Inconsistência
Link/referência cruzada
Codificação de caracteres

Terminologia (*Terminology*)

Inconsistência com glossário
Uso inconsistente de terminologia

Estilo (*Style*)

Estilo complicado
Estilo da empresa
Estilo inconsistente
Estilo de terceiros
Uso incorreto de figuras de linguagem

Layout (*Design*)

Comprimento
Formatação local
Tags
Texto faltando
Texto sobreposto ou expandido

Convenções regionais (*Locale convention*)

Formato de endereço
Formato de data
Formato de moeda
Formato de medida
Tecla de atalho
Formato de telefone

Coerência cultural (*Verity*)

Referência cultural


A lista de categorias e subcategorias de erros, bem como explicações e exemplos são apresentadas na aba “CriteriaDefinitions” do formulário DQF-MQM.

Ficha 1. Categorias de erros de tradução

Source (en-us)	Target (pt-br)
BODUM COLUMBIA The polished stainless steel design of the COLUMBIA French Press pairs utility with timeless elegance. • Durable, stainless steel construction provides greater heat retention • Silicone and mesh plunger prevents scratching, offers more compl Specification The polished stainless steel design of the COLUMBIA French Press pairs utility with timeless elegance. • Durable, stainless steel construction provides greater heat retention • Silicone and mesh plunger prevents scratching, offers more complete filtration, and reduces sediment	BODUM COLUMBIA O design do aço inoxidável polido da COLUMBIA French Press combina utilidade com eterna elegância • Feito em aço durável inoxidável, que fornece maior retenção de calor • O silicone e a rede de êmbolo impede arranhões, e oferece uma maior Especificação O design do aço inoxidável polido da COLUMBIA French Press combina utilidade com eterna elegância • Feito em aço durável inoxidável, que fornece maior retenção de calor • O silicone e a rede de êmbolo impede arranhões, e oferece uma maior filtragem, além de uma redução de resíduos

Source (en-us)	Target (pt-br)
<p>YOUNG PRESS The Young Press was designed to develop a modern yet functional coffee press that delivers top quality coffee and can be used in a variety of environments.</p> <p>The durable frame is made of santoprene - a hard rubber-like material. The windows are made of clear</p> <p>YOUNG PRESS Specification The Young Press was designed to develop a modern yet functional coffee press that delivers top quality coffee and can be used in a variety of environments. The durable frame is made of santoprene - a hard rubber-like material. The windows are made of clear polycarbonate. Together, these two layers form a protective skin around the glass beaker that helps prevent breakage, making the Young Press an ideal press for home, office, boat and even camping. The glass beaker can easily be removed for cleaning and placement in the dishwasher.</p> <p>For those who prefer to hand-wash their Young Press, they don't need to worry as much about knocking the glass beaker against a metal sink. The Young Press' frame also assists in keeping the coffee hot longer while insuring that the body of the press remains cool to the touch and is safe to set on most surfaces.</p>	<p>A Young Press foi concebida para desenvolver uma prensa francesa moderna porém funcional que oferece café de alta qualidade e pode ser usada diversos ambientes. A estrutura resistente é feita de santoprene - um material similar à borracha endurecida. O corpo da jarra é feito de policarbonato transparente. Young Press Especificação A Young Press foi concebida para desenvolver uma cafeteira moderna porém funcional que oferece café de alta qualidade e pode ser usada diversos ambientes. A estrutura resistente é feita de santoprene - um material similar à borracha endurecida. O corpo da jarra é feito de policarbonato transparente. Juntos, essas duas camadas formam uma cobertura protetora ao redor do bécquer de vidro que ajuda a prevenir danos, fazendo a Young Press uma cafeteira ideal para casa, o escritório, alto-mar e até acampamentos. O bécquer de vidro pode ser facilmente removida para ser colocada e limpa na lavadoura de louças. Para aqueles que preferem lavar sua Young Press à mão, não tem com o quê se preocupar quanto bater o bécquer de vidro contra uma pia de metal. A estrutura da Young Press também colabora em manter o café quente por mais tempo enquanto assegura que o corpo da prensa francesa permaneça fria ao toque e sua segurança para apoio na maioria das superfícies.</p>
<p>Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:</p>	
<p>Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:</p>	
<p>Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:</p>	
<p>Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:</p>	
<p>Segmento do texto de partida:</p>	

Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Categoria de erro: Subcategoria de erro:

 Leia as definições de gravidade de erros apresentadas no Material de Apoio 2. Retorne aos erros apontados por você na Ficha 1 e acrescente na Ficha 2 o nível de gravidade correspondente a cada erro. Lembre-se de considerar também as recomendações de Mossop (2014) para a definição da gravidade de um erro.

MATERIAL DE APOIO 2. Categorias de nível de gravidade

Além das categorias/subcategorias de erro, o modelo de avaliação de traduções DQF-MQM baseia-se também em diferentes níveis de gravidade dos erros, que representam o efeito que os erros podem ter no público-alvo do texto traduzido.

A escolha do nível de gravidade e da categoria/subcategoria do erro irá determinar a pontuação de cada erro acrescentado no formulário DQF-MQM e, com base nesses dados será definido o resultado final da avaliação da tradução (Aprovado/Reprovado).

A lista a seguir apresenta os níveis de gravidade disponíveis na aba “SeverityLevelsDefinitions” do formulário DQF-MQM:

Crítico (*Critical*): Erros que podem levar a implicações de saúde, segurança, jurídicas ou financeiras; erros que violam orientações de uso geopolítico; erros que podem prejudicar a reputação da empresa, causar erro grave em um aplicativo de software ou distorcer/modificar negativamente a funcionalidade de um produto ou serviço, ou erros que podem ser considerados ofensivos.

Grave (*Major*): Erros que podem confundir ou orientar incorretamente os usuários ou impedir o uso correto de um produto/serviço devido a uma alteração significativa do significado ou devido a erros ocorridos em uma parte visível ou importante do conteúdo.

Secundário (*Minor*): Erros que não causam a perda de significado e não poderiam confundir ou orientar incorretamente o usuário, mas que seriam notados e reduziriam a qualidade do estilo, da fluência ou clareza do texto, ou tomariam o conteúdo menos atraente.

Neutro (*Neutral*): Usado para registrar informações adicionais, problemas ou alterações que precisam ser implementadas mas que não contam como erro. Por exemplo, refletem uma escolha do revisor ou um estilo preferencial. Pode ser usada para erros repetidos ou alterações de glossário/instruções ainda não implementadas ou uma alteração que deve ser feita e que o tradutor não estava ciente.

Reconhecimento (*Kudos*): Usada para sinalizar o reconhecimento por uma solução de tradução excepcional.

Ficha 2. Gravidade dos erros de tradução

Segmento do texto de partida:

Tradução original:

Tradução revisada:

Nível de gravidade:

Segmento do texto de partida:

Tradução original:

Tradução revisada:


Nível de gravidade:

Segmento do texto de partida:

Tradução original:

Tradução revisada: Nível de gravidade:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Nível de gravidade:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Nível de gravidade:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Nível de gravidade:
Segmento do texto de partida: Tradução original: Tradução revisada: Nível de gravidade:

TAREFA 4: Avaliação de qualidade de tradução: *feedback* e relações interpessoais envolvidas no processo de avaliação

 Siga as instruções do Material de Apoio 1 para fazer a avaliação de qualidade da tradução de um/a colega usando o formulário DQF-MQM. Na Ficha 2, o formulário DQF-MQM será compartilhado com a pessoa que realizou a tradução e, da mesma forma, você receberá um formulário com a avaliação da sua tradução.

Após concluir a avaliação e preencher o formulário, use a Ficha 1 para redigir um breve relato sobre o processo de avaliação e suas reflexões sobre esse processo.

MATERIAL DE APOIO 1. Instruções para avaliação de tradução com o formulário DQF-MQM
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preencha os campos necessários na aba "JobInfo". 2. Abra a aba "ReviewEnvironment" e comece a avaliação de qualidade. 3. Para registrar os erros, preencha as células: <ol style="list-style-type: none"> a. Coluna B: nome do arquivo ou o número do segmento onde o erro foi encontrado b. Coluna C: cole o segmento do texto de partida c. Coluna D: cole a tradução original d. Coluna E: preencha com a sugestão de modificação e. Coluna F: escolha uma categoria de erro f. Coluna G: escolha uma subcategoria de erro g. Coluna H: se escolheu a categoria "Other" (outra), especifique a subcategoria nesta coluna h. Coluna I: escolha um nível de Gravidade i. Coluna J: justifique sua alteração, o comentário deve ser escrito de maneira objetiva, incluindo os termos que foram alterados e o motivo para a alteração. Por exemplo, "ABCDE significa filtro, não coador. O termo correto é BCDEA" j. Coluna K: usada para permitir que a/o tradutora/tradutor inclua comentários caso discorde de alguma alteração sugerida k. Coluna L: usada para permitir que a/o revisora/revisor inclua comentários caso discorde da contestação na coluna K <p>Importante: Durante a avaliação de qualidade, não é preciso corrigir o texto bilíngue traduzido por sua/seu colega. Apenas preencha o formulário DQF-MQM com as alterações sugeridas, conforme orientado acima e envie o formulário à/ao colega conforme orientado na Tarefa 6 a seguir.</p>

Ficha 1. Reflexão sobre o processo de avaliação por pares

--

Levando em conta as reflexões feitas nas Tarefas anteriores sobre a interação entre revisoras/revisores e tradutoras/tradutores, compartilhe sua avaliação de qualidade com a/o colega que traduziu o texto revisado.

Envie por e-mail o formulário DQF-MQM para essa/esse colega, incluindo no corpo do e-mail um comentário sobre a qualidade geral da tradução avaliada. Lembre-se de mencionar os pontos positivos da tradução e incluir sugestões para melhoria.

Você também receberá o formulário com a avaliação do texto que você traduziu. Confira as alterações sugeridas no formulário, caso discorde de alguma, preencha seu comentário na coluna K e devolva o formulário à/ao colega que fez a avaliação. Lembre-se das reflexões feitas ao longo desta UD também sobre o papel de quem recebe a avaliação/*feedback*.

Implemente no texto traduzido todas as alterações que melhoram o texto. Praticando o que foi discutido ao longo desta UD.

Após concluir o processo de feedback em pares, preencha a Ficha 2 com um breve relato sobre o processo de feedback e com suas reflexões sobre esse processo.

Ficha 2. Reflexão sobre o processo de feedback

--

TAREFA FINAL: Reflexão sobre a aprendizagem: relações interpessoais no fluxo de trabalho de revisão e avaliação de traduções por pares

Ficha 1. Reflexão final

1. O que aprendi com esta UD com relação à revisão e avaliação de qualidade de traduções no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho?
2. Como foi para mim trabalhar em pares na revisão de traduções, considerando as relações envolvidas no processo? Consegui justificar as propostas de revisão? Como? Consegui aceitar propostas de revisão recebidas ou justificar minhas escolhas e soluções?
3. O que não ficou claro para mim com relação à revisão e avaliação de qualidade de traduções?
4. O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?
5. Em que esta UD contribuiu para meu entendimento sobre o fluxo de trabalho de projetos de tradução no contexto de agências?

Referências

AMERICAN SOCIETY FOR TESTING AND MATERIALS. F 2575 – 06: Standard Guide for Quality Assurance in Translation, West Conshohocken, ASTM International, 2006.

DQF-MQM Error Typology Template. Disponível em: https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx. Acesso em: 20 jul. 2019

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a Traducir: Metodología de la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

SOCIETY OF AUTOMOTIVE ENGINEERS. SAE J2450: Translation Quality Metric, SAE J2450: Translation Quality Metric, Warrendale, Society of Automotive Engineers, 2001.

Wordfast Anywhere. Disponível em: <https://www.freetm.com/>. Acesso em: 24 jul. 2019

Wordfast Pro 3. Disponível em: https://www.wordfast.com/products/wordfast_pro_3. Acesso em: 24 jul. 2019

APÊNDICE C – Formulário de Avaliação Adotado na Disciplina LLE7032 – Estudos da Tradução II

Figura 20 - Formulário de avaliação

Nome do revisor:								
Nome do arquivo revisado:								
Número	Segmento original	Tradução atual	Sugestão de tradução	Categoria de erro	Gravidade	Comentário	Comentário 2	Comentário 3
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
Depois de concluir a revisão, faça um comentário geral sobre a tradução:								

Figura 21 - Critérios de erro e gravidade usados no formulário de avaliação

Categoria de erro	Minor (pouco grave/ pequenos detalhes)	Major (sério/ grave)	Critical (muito grave)
WT (Wrong Term, Termo incorreto)	Usa os termos incorretos para palavras de pouca importância, como um termo não técnico.	Usa os termos incorretos para palavras importantes, não segue o glossário, não usa os termos de maneira consistente nos segmentos e títulos ao longo do texto.	Não usa os termos corretos. nem números/medidas envolvidos na segurança do leitor/usuário, nem termos e valores essenciais para a compreensão de seções essenciais do texto, por exemplo, a garantia do produto.
WM (Wrong Meaning, Sentido incorreto)	Usa o sentido incorreto de termos de pouca importância que interferem no sentido geral da frase.	Usa o sentido incorreto de palavras importantes ou de frases completas que são essenciais para a compreensão do texto.	A tradução não apresenta o mesmo sentido do texto de partida, as frases não são totalmente compreensíveis. A tradução não garante a integridade jurídica do texto nem a segurança do leitor/usuário.
OM (Omission, Omissão)	Há omissão de palavras de menor importância para a compreensão geral da frase. Deixou de traduzir palavras que deveriam ser traduzidas, mas ainda assim podem ser compreendidas pelo leitor.	Há omissão de palavras importantes ou frases completas ou títulos que causa falha na interpretação. Deixou de traduzir uma palavra que deveria ser traduzida e não poderia ser compreendida pelo leitor. Omitiu partes do nome de uma empresa ou fundos.	Há omissão de nomes de produtos ou do cliente. Há omissão de informações importantes, por exemplo, nas seções de garantia ou especificações, assim como omissão de números/medidas em tabelas/figuras.
SP (Spelling, Ortografia)	Usa a ortografia incorreta e palavras de menor importância.	Não usa a ortografia correta em palavras importantes, como em títulos ou termos chave.	Não usa a ortografia correta em nomes de produtos e de clientes. Não usa a ortografia correta em termos que teriam um significado diferente, resultando em uma interpretação incorreta da frase.
MSC (Miscellaneous, Diversos)	Erros linguísticos pouco significativos que não podem ser atribuídos a nenhuma das outras categorias.	Falha em seguir as orientações do cliente ou outras instruções específicas do cliente, não cobertas pelas outras categorias.	Erro que devido à sua importância decisiva é inaceitável e torna o texto ilegível.
ST (Style, Estilo)	O estilo do texto traduzido não corresponde ao do texto de partida e soa natural para os padrões da língua de chegada.	Não segue o Guia de estilo do cliente. O estilo da tradução não corresponde exatamente ao estilo do texto de partida e não permite a compreensão do leitor.	O estilo usado não garante a compreensão do texto e a segurança do leitor/usuário.

ANEXO A – Categorias de Erros e Gravidade do Modelo DQF-MQM

Figura 22 - Tipologia de erros no modelo DQF-MQM

Error-typology	Main criteria	Sub-criteria
Translation-specific	Language	Grammar – syntax: noncompliance with target language rules
		Punctuation: noncompliance with target language rules or with style guide
		Spelling: errors, incorrect use of accents and capital letters
	Terminology	Noncompliance with company terminology
		Noncompliance with 3rd party or product/application terminology
	Accuracy	Inconsistent
		Incorrect interpretation of source text – mistranslation
		Misunderstanding of technical concept
		Ambiguous translation of a clear source
		Omission (essential element in the source text missing in the translation)
		Addition (unnecessary elements in the translation not originally present in the 100% match not well translated or not appropriate for context)
	Style	Untranslated text
		Noncompliance with company style guides
Inconsistent with other reference material		
Inconsistent within text		
Literal translation		
Awkward syntax		
Localisation-specific	Country Standards	Dates, units of measurement, currency, delimiters, addresses, phone numbers, zip codes, shortcut keys, cultural references...
	Layout	Formatting
Others	Query implementation	Corrupted tags
		Missing variables
		Links not working
		Truncations/overlaps
		String-length error
		Missing/invisible text
		Corrupted characters
Incorrect cross-references		
Client edit	Request for correction of the error before publication	
Repeat	Shows client preferences	
Kudos	Refers to a repeated error	
		Praise for exceptional achievement

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template ⁹⁵.

⁹⁵ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>
. Acesso em 28 jul. 2019.

Figura 23 - Níveis de gravidade de erros no modelo DQF-MQM

Severity Levels	
Severity 1 - Critical	Errors that may carry health, safety, legal or financial implications, violate geopolitical usage guidelines, damage the company's reputation, cause the application to crash or negatively modify/misrepresent the functionality of a product or service, or which could be seen as offensive.
Severity 2 - Major	Errors that may confuse or mislead the user or hinder proper use of the product/service due to significant change in meaning or because errors appear in a visible or important part of the content.
Severity 3 - Minor	Errors that don't lead to loss of meaning and wouldn't confuse or mislead the user but would be noticed, would decrease stylistic quality, fluency or clarity, or would make the content less appealing.
Severity 4 - Neutral	Used to log additional information, problems or changes to be made that don't count as errors, e.g. they reflect a reviewer's choice or preferred style, they are repeated errors or instruction/glossary changes not yet implemented, a change to be made that the translator is not aware of.
Kudos	Used to praise for exceptional achievement.

Fonte: DQF-MQM Error Typology Template ⁹⁶.

⁹⁶ Disponível em:

<https://www.taus.net/knowledgebase/images/a/a6/Taus_dqf_errortypology_evaluation_template.xlsx>
 . Acesso em 28 jul. 2019.

ANEXO B – Modelo de Avaliação de Traduções por Colina (2008)

Figura 24 – Instruções e erros de linguagem do modelo de Colina (2008)

Name
Text
Total Score

RATER INSTRUCTIONS:

1. Carefully read the instructions for the review of the translated text. Your decisions and evaluation should be based on these instructions only.
2. Check the description that best fits the text given in each one of the categories.
3. It is recommended that you read the target text first without looking at the English and score the Target Language and Functional categories.
4. Examples are not required, but they can be useful to help you make decisions when it comes to grey areas or middle-of-the-road quality.

I. TARGET LANGUAGE			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
1.a	The translation reveals serious language proficiency issues. Ungrammatical use of the target language, spelling mistakes. Very difficult to read and understand. In extreme cases, it could lead to incomprehensibility.		
1.b	The translation is written in some sort of 'third language' (neither the source nor the target). Too much of the structure of source language has been transferred to the target text, to the extent that it cannot be considered a sample of target language text. The amount of transfer from the source cannot be justified by the purpose of the translation. The final text is hard to read.		
1.c	Some constructions give away unnecessary transfer of elements/structure from the source text. The structure of the source language shows up in the translation and affects its readability.		
1.d	Although the target text is generally adequate, there are a few minor problems and awkward expressions resulting from unnecessary transfer from the source text.		
1.e	The translated text flows as naturally and is as close to an original text (not derived from any other publication) written in the target language as required by the purpose, audience and type of translation.		

Fonte: Colina (2008).

Figura 25 - Erros funcionais, de adequação textual e significado do modelo de Colina (2008)

2. FUNCTIONAL AND TEXTUAL ADEQUACY			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
2.a	Disregard for the goals, purpose, function and audience of the text. The text was translated without considering textual units, textual purpose, genre, audience, etc.		
2.b	The translated text gives some consideration to the intended purpose and audience for the translation, but misses some important aspect of it (e.g. level of formality, some aspect of its function).		
2.c	The translated text approximates to the goals, purpose (function) and intended audience, but it is not as efficient as it could be, given the restrictions and instructions for the translation.		
2.d	The translated text accurately accomplishes the goals, purpose (function: informative, expressive, persuasive) set for the translation and intended audience (including level of formality, etc.).		

3. NON-SPECIALIZED CONTENT – (MEANING)			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
3.a	The translation reflects or contains important unwarranted deviations from the original. It contains inaccurate renditions and/or important omissions and additions that cannot be justified by the instructions. Very defective comprehension of the original text (on the part of the translator).		
3.b	There have been some changes in meaning, omissions or/and additions that cannot be justified by the translation instructions. The translation shows some misunderstanding of original and/or translation instructions.		
3.c	Minor alterations in meaning, additions or omissions.		
3.d	The translation accurately reflects the content contained in the original, insofar as it is required by the instructions without unwarranted alterations, omissions or additions. Slight nuances and shades of meaning have been rendered adequately.		

Fonte: Colina (2008).

Figura 26 - Erros de conteúdo especializado e terminologia do modelo de Colina (2008)

4. SPECIALIZED CONTENT AND TERMINOLOGY			
Category Number	Description	Check one box	Examples/ Comments
4.a	Reveals unawareness /ignorance of special terminology and insufficient knowledge of specialized content.		
4.b	Some mistakes involving terminology and specialized content.		
4.c	Accurate and appropriate rendition of the terminology. It reflects a good command of terms and content specific to the subject.		

Fonte: Colina (2008).

Figura 27 - Folha de resultados do modelo de Colina (2008)

SCORING WORKSHEET							
Category	Category #	Value	Score	Category	Category #	Value	Score
1. TARGET LANGUAGE	1.a	5		2. FUNCTIONAL AND TEXTUAL ADEQUACY	2.a	5	
	1.b	10			2.b	10	
	1.c	15			2.c	15	
	1.d	20			2.d	20	
	1.e	25					
Category	Category #	Value	Score	Category	Category #	Value	Score
3. NON - SPECIALIZED CONTENT - (MEANING)	3.a	10		4. SPECIALIZED CONTENT AND TERMINOLOGY	4.a	5	
	3.b	15			4.b	10	
	3.c	20			4.c	15	
	3.d	25					
TEXT #				TOTAL SCORE			

Fonte: Colina (2008).

ANEXO C – Formulário de Avaliação TRASILT

Figura 28 – Folha de resultado do formulário de avaliação TRASILT

Assessment Results						
Document Information				Translator's Information		
Name of the Document	TRAD5-TEM_Trad_HG_cible.doc			Translator	HG	
Batch Number				Operator Code	GS	
Page Numbers				Team		
Number of Words Translated	527			Level		
Number of Words Assessed	527					
Original Language	EN					
Target Language	FR					
Category	Count	Accuracy	Usability	Readability	Compliance	Total
Meaning	8	10	9	0	0	19
Omissions/Additions	0	0	0	0	0	0
Terminology	7	5	10	3	2	20
Phraseology	1	0	2	0	0	2
Grammar/syntax	2	0	0	2	1	3
Spelling	0	0	0	0	0	0
Style	7	3	2	4	2	11
Localisation	0	0	0	0	0	0
DTP (desktop publishing)	0	0	0	0	0	0
Total	25	18	23	9	5	55
General comment						Quality ratio
Malgré quelques maladresses de style et les différentes erreurs, une traduction relativement fonctionnelle						2,20

Fonte: Barbin *et al.* (2015).

Figura 29 - Tipologia de efeito no leitor do formulário TRASILT

Accuracy	Usability	Readability	Compliance
error prevents the correct conveyance of information in the source document	error prevents correct use of the product, process or document	error has an impact on the fluency and clarity of the target document	target document does not comply with language-, country-, culture- or client-specific standards, conventions or recommendations

Fonte: Morin *et al.* (2017).

Figura 30 - Descrição de tipologia de erros da tabela TRASILT

Meaning	Omission/addition	Terminology	Phraseology
Ambiguity	Non translation of a meaningful item of the source document	Inappropriate variant (language variety/ professional usage/ In-house usage)	Inappropriate variant (language variety/ professional usage/ in-house usage)
Partial mistranslation	Unjustified addition of information with a minor impact on the target text	Inappropriate term (belonging to another domain)	Inappropriate phraseology (belonging to another domain)
Complete mistranslation	Unjustified addition of information with a major impact on the target text	Terminological inconsistency (in the document/with reference material)	Phraseological inconsistency (in the document/ with reference material)
Failure to correct source text deficiency			

Grammar/syntax	Spelling/typography	Style	Localisation	DTP
Morpho-syntactical errors	Misspelling	Literal translation	Failure to adapt to target culture	Page layout
Word order	Typos	Sentence length	Failure to adapt to target audience	Formatting
Sentence structure	Punctuation error	Lack of fluency	Failure to localise facts and figures	Graphics
	Typography error	Inappropriate register (formal/informal language)		Tags
		Inappropriate variety (country-specific spelling or word choice)		Cross-references

Fonte: Morin *et al.* (2017).

**ANEXO D – Currículo dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Língua
Inglês e Literatura na UFSC em 2017**

1ª Fase

LLE8020 - Estudos Literários I
LLE8030 - História da Tradução
LLE8040 - Introdução aos Estudos da Linguagem
LLE8411 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I
LLE8491 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I

2ª Fase

LLE7023 - Introdução ao Estudo do Texto Poético e Dramático
LLE7041 - Estudos Linguísticos I
LLE7051 - Linguística Aplicada I
LLE7412 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II
LLE7492 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa II

3ª Fase

LLE7021 - Literatura Ocidental I
LLE7031 - Estudos da Tradução I
LLE7042 - Estudos Linguísticos II
LLE7413 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III
LLE7493 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa III

4ª Fase

LLE7022 - Literatura Ocidental II
LLE7032 - Estudos da Tradução II
LLE7052 - Linguística Aplicada II
LLE7060 - Pesquisa em Letras Estrangeiras - Inglês
LLE7414 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV
LLE7494 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa IV

5ª Fase

LLE7415 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa V
LLE7421 - Literatura de Língua Inglesa I
LLE7495 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa V
MEN5604 - Didática D
PSI5137 - Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem

6ª Fase

EED5187 - Organização Escolar
LLE7416 - Inglês VI: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
LLE7422 - Literatura de Língua Inglesa II
LLE7496 - Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa VI
MEN7070 - Metodologia do Ensino de Inglês

7ª Fase

LLE7417 - Inglês VII: Descrição Linguística

LLE7423 - Literatura de Língua Inglesa III
LLE7461 - Elaboração de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
LLE7497 - Inglês VII: Produção Textual Acadêmica
LLE7901 - Ensino de Letras Estrangeiras I
LLE7910 - Atividades Acadêmico-Científico
MEN7071 - Estágio Supervisionado I - Inglês

8ª Fase

LLE7418 - Inglês VIII: Análise do Discurso Oral e Escrito
LLE7424 - Literatura de Língua Inglesa IV
LLE7462 - TCC em Inglês
LSB7904 - Língua Brasileira de Sinais
MEN7072 - Estágio Supervisionado II - Inglês

Fonte: <<http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/ingles/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ANEXO E – Plano de Ensino da Disciplina LLE7032 – Estudos da Tradução II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

LLE7032 - Estudos da Tradução II (2 créditos) - Turma 04425

Profa. Dra. Alinne Balduino P. Fernandes (alinne.fernandes@ufsc.br)

Estágio de Docência/PGET - Talita Portilho (talitaportilho@gmail.com)

Ementa

Reflexões sobre o processo tradutório e práticas tradutórias referentes a diferentes gêneros textuais e textos de especialidade, suas modalidades retóricas e seus movimentos como práticas sociais, históricas e culturais, considerando elementos extratextuais e intratextuais.

Objetivos gerais

Capacitar o/a estudante para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a prática de tradução de diferentes gêneros textuais.

Capacitar o/a estudante a desenvolver a competência instrumental para internalizar principalmente estratégias para lidar com ferramentas de auxílio à tradução.

Familiarizar o estudante com o fluxo de trabalho de projetos de tradução.

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste curso, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

- Compreender o fluxo de trabalho de projetos de tradução;
- Identificar as habilidades necessárias para a prática de tradução de diferentes gêneros textuais;
- Desenvolver a competência instrumental;
- Desenvolver estratégias de aprendizagem para lidar com ferramentas de auxílio à tradução;
- Refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de tradução.

Conteúdo programático

- Fluxo de trabalho e uso de ferramentas de auxílio à tradução (CAT tools);
- Tradução de textos de especialidade: marketing e manuais;
- Tradução e multimídia.

Metodologia:

Aulas expositivas dialogadas; abordagem por projetos de tradução; análise, prática, revisão e discussão de traduções; apresentações orais; relatórios reflexivos; trabalhos em pares e em grupo.

Sobre os Módulos: à exceção do Módulo 1, cada Módulo incluirá um projeto de tradução simulando encargos reais do mercado de traduções especializadas e técnicas. Cada projeto será composto pelas etapas: pré-tarefa, tarefa de tradução, relatório, análise, revisão e reflexão (LI, 2013).

Módulo 1 – Fluxo de trabalho e ferramentas de auxílio à tradução (CAT Tools)

Módulo 2 – Projeto de tradução de texto de marketing com Wordfast Anywhere

Módulo 3 – Projeto de tradução de manual com Wordfast Pro 3

Avaliação

Questionário inicial – 5%

Módulo 1 (leitura, tarefas e reflexão sobre discussão) – 10%

Módulo 2 (tradução individual, revisão, produto final e diário de reflexão) – 35%

Módulo 3 (tradução em equipe, revisão, produto final e diário de reflexão) – 35%

Apresentação oral – 10%

Assiduidade (entrega de trabalhos no prazo) – 5%

Bibliografia Básica

ARROJO, Rosemary. *Oficina de Tradução - Teoria na Prática*. São Paulo, 2007.

DRUGAN, Joanna. *Quality in Professional Translation. Assessment and Improvement*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

RÓNAI, Paulo. *Escola de tradutores*. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LI, Defeng. “Teaching business translation”. In: *Interpreter and Translator Trainer*, 2013. v. 7, n. 1, pp. 1-26

MARTINEZ, Sabrina Lopes. “Tecnologia digital, acessibilidade e novos mercados para o tradutor audiovisual”. In: *Tradução em Revista* 11, 2011/2, pp. 1-8. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18880/18880.PDFXXvmi=>> [última consulta em 04/08/2017]

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos em aplicações didáticas*. Trad. Meta Elisabeth Zipser et al. São Paulo: Rafael Copetti, 2016.

Bibliografia Complementar

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia*. São Paulo: Contexto, 2000.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa. Experiências de tradução*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a Traducir: Metodología de la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

OTTONI, Paulo (org.) *Tradução: A Prática da Diferença*. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1998.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. *Competência em tradução: Cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANEXO F – Módulo 1: Fluxo de Trabalho e Ferramentas de Memória de Tradução



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

LLE7032 - Estudos da Tradução II - Turma 04425

Profa. Dra. Alinne Balduino P. Fernandes (alinne.fernandes@ufsc.br)

Estágio de Docência/PGET - Talita Portilho (talitaportilho@gmail.com)

Local: CCE A – Lab. 007

Módulo 1 – Fluxo de trabalho e ferramentas de memória de tradução

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste módulo, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

- Distinguir as principais etapas do fluxo de trabalho de projetos de tradução especializada
- Identificar os principais aplicativos de software usados no processo de tradução
- Reconhecer os princípios básicos de funcionamento das ferramentas de memória de tradução

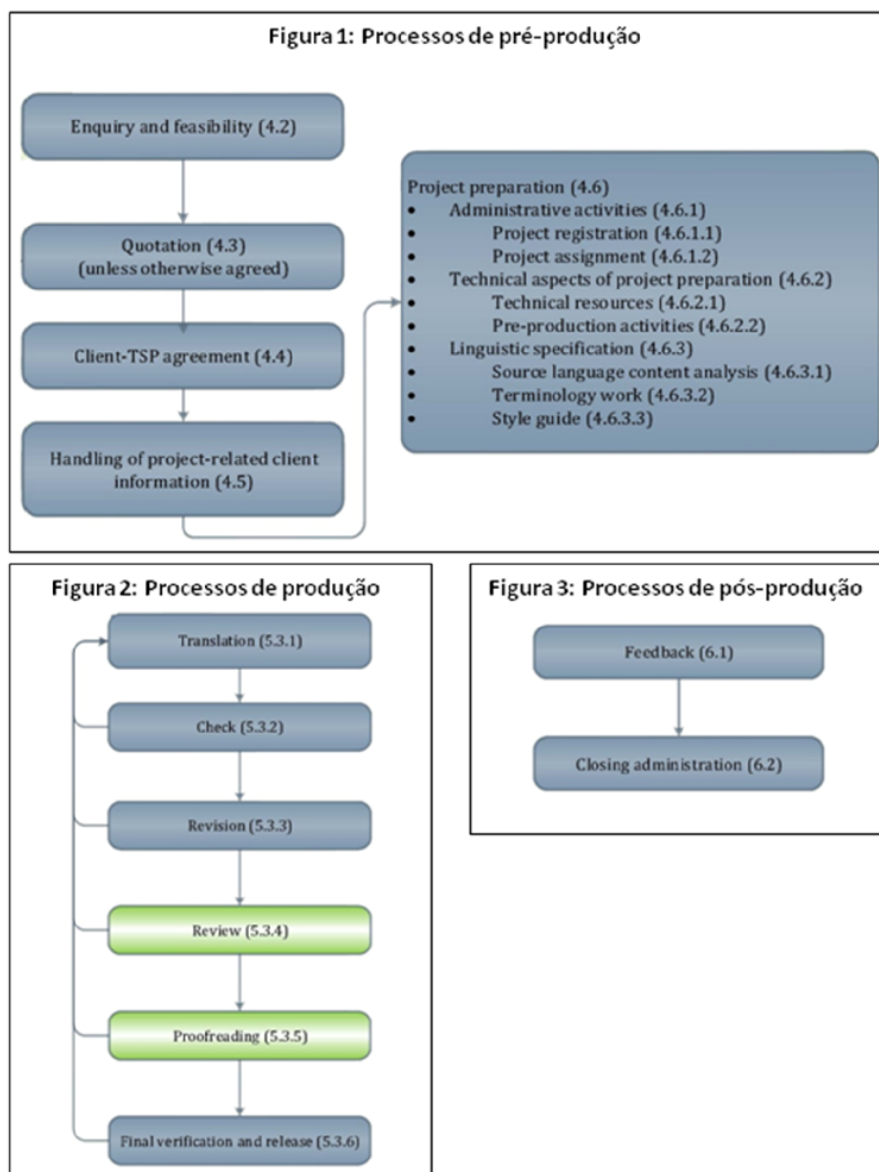
Estrutura do módulo:

- Tarefa 1: Os processos do fluxo de trabalho de projetos de tradução especializada
- Tarefa 2: Diferentes softwares usados no processo de tradução
- Tarefa final: Princípios básicos de funcionamento das ferramentas de memória de tradução
- Autoavaliação

Tarefa 1: Os processos do fluxo de trabalho de projetos de tradução especializada

Parte 1

As figuras abaixo apresentam o fluxo de trabalho de uma empresa prestadora de serviços de tradução (TSP, Translation Service Provider) sugerido pelo padrão ISO 17100 (*ISO 17100:2015, Translation services – Requirements for translation services*), que estabelece os requisitos de qualidade para esse setor.



Muitos dos processos apresentados nas figuras também são citados por Joanna Drugan nas páginas 81 a 86 do texto "Tools, workflow and quality" (cap. 3 de *Quality in Professional Translation*, disponível no Moodle), no qual a autora enfatiza o impacto que o fluxo de trabalho e as ferramentas podem ter na qualidade da tradução.

Em grupos de 3 a 4 pessoas, discutam sobre o fluxo de trabalho de prestação de serviços de tradução especializada do ponto de vista de um/a tradutor/a ou revisor/a e responda as perguntas a seguir. Se necessário, façam pesquisas na Internet para complementar as respostas.

1. Quais processos apresentados nas figuras podem ser exercidos por um tradutor? Justifique. **[concluir a resposta em casa]**

2. Uma pesquisa recente do CIOL (Chartered Institute of Linguists) apontou que 74,6% das/os tradutoras/es no Reino Unido trabalham de modo autônomo (*freelancer*).¹ Nesse sentido, quais processos apresentados nas Figuras 1 e 3 acima (Processos de pré-produção e Processos e pós-produção) você considera importantes para um/a tradutor/a autônomo/a? **[concluir a resposta em casa]**

Parte 2

Com base na leitura prévia do texto "Summary of Revision Ideas" (pg. 205 e 206 de *Revising and Editing for Translators* de Brian Mossop, disponível no Moodle), responda:

1. Quais foram, para você, as novidades e os pontos mais interessantes apresentados no texto? **[responder em casa]**

2. Uma das desvantagens apresentadas para a "other-revision" (revisão por outro/a tradutor/a) é o risco de atrapalhar as relações de trabalho com outro tradutor. Em sua opinião, quais medidas e atitudes podem ser adotadas para evitar esse tipo de problema? Para responder, considere o ponto de vista tanto do/a tradutor/a que recebe a revisão quanto do/a revisor/a que a realiza.

3. O que não ficou claro para você no texto? **[responder em casa]**

Tarefa 2: Diferentes softwares usados no processo de tradução

Esta tarefa se baseia na leitura prévia do texto "Tools, workflow and quality" (Drugan, op. cit.).

Em grupos de 3 a 4 pessoas, vocês irão discutir sobre uma subseção do texto, abordando:

- o tipo de ferramenta apresentada na subseção;
- sua função no fluxo de trabalho de tradução e impacto para qualidade da tradução;
- nomes ou exemplos de ferramentas desse tipo. (Se necessário, pesquisar na Internet. Dica: pesquisas em inglês costumam obter mais resultados.)

1. Identifique a seguir a subseção atribuída a seu grupo e redija um breve relato (cerca de 100 a 250 palavras) sobre os tópicos discutidos e sobre os resultados da pesquisa:

[responder em casa]

A partir da discussão dos grupos, abriremos a discussão para a sala toda e um/a representante de cada grupo apresentará os tópicos discutidos, quais sejam:

- o tipo de ferramenta apresentada na subseção;
- sua função no fluxo de trabalho de tradução e impacto para qualidade da tradução;
- nomes ou exemplos de ferramentas desse tipo.

2. Com base nas discussões em sala, redija a seguir um breve relato (100 a 250 palavras) sobre como a leitura do texto e as discussões colaboraram para ampliar seu conhecimento sobre o

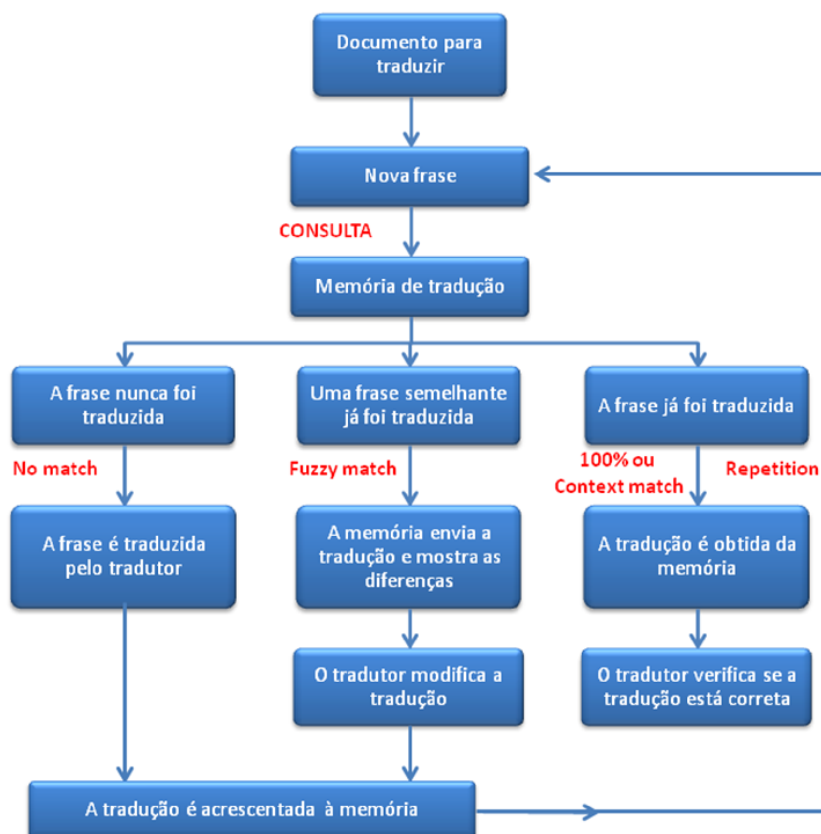
¹ Disponível em <http://www.ciol.org.uk/sites/default/files/UKTS2016-Final-Report-Web.pdf>. Acesso em 11/08/2017

fluxo de trabalho de traduções especializadas e sobre as ferramentas usadas em projetos de tradução. **[responder em casa]**

Tarefa final: Princípios básicos de funcionamento das ferramentas de memória de tradução

Agora vamos nos concentrar nas ferramentas de memória de tradução.

O diagrama abaixo apresenta o processo de armazenamento e aproveitamento de frases nesse tipo de software.



Fonte: Adaptado de <http://www.lyrco.com/en/the-way-we-work/translation-memories>

Durante a instalação do software de memória de tradução, o/a tradutor/a precisa informar um nome de usuário/a que servirá, entre outras coisas, para identificar as frases (ou segmentos) que esse/a tradutor/a acrescentar à memória de tradução. Se houver, no mesmo arquivo ou em um projeto futuro que use a mesma memória, um segmento igual ou semelhante a esse, o software mostrará o/a usuário/a que traduziu o segmento original e a data em que ele foi acrescentado à memória, como mostrado na imagem a seguir (extraída do software Wordfast Pro 3).

ID	Source	Target	Sc...	TM Name	User Name	Date/Time
1	steel	aço	100		ProjectDirector	6/8/15 9:19 AM
2	steel	aço	98		PR3	12/22/16 6:05 PM

Com base nas leituras e discussões deste módulo, descreva a seguir (100 a 250 palavras) as vantagens e desvantagens do uso de ferramentas de memória de tradução, levando em conta a possibilidade de aproveitamento das frases, as implicações para a qualidade e para o fluxo de trabalho de tradução/revisão: **[começar em sala, terminar em casa]**

Autoavaliação [responder em casa]

O que aprendi sobre o fluxo de trabalho de projetos de tradução especializada e ferramentas de memória de tradução.

1. Quais novos aspectos aprendi sobre o mercado de trabalho de tradução especializada?
2. O que mudou em minhas expectativas a respeito da profissão de tradutor?
3. Classifique de 1 a 10.

Sou capaz de:

 - Distinguir as principais etapas do fluxo de trabalho de projetos de tradução especializada (1-10)
 - Identificar os principais aplicativos de software usados no processo de tradução (1-10)
 - Reconhecer os princípios básicos de funcionamento das ferramentas de memória de tradução (1-10)

Referências

DRUGAN, Joanna. *Quality in Professional Translation. Assessment and Improvement*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Madrid: Edelsa, 2015.

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

ANEXO G – Módulo 2: Tradução e Revisão de Texto de Marketing



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

LLE7032 - Estudos da Tradução II - Turma 04425

Profa. Dra. Alinne Balduino P. Fernandes (alinne.fernandes@ufsc.br)

Estágio de Docência/PGET - Talita Portilho (talitaportilho@gmail.com)

Local: CCE A – Lab. 007

Módulo 2 – Projeto de tradução de texto de marketing com Wordfast

Tarefa 2 - Revisão

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste módulo, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

- Identificar as habilidades necessárias para a prática de tradução de textos na área de marketing;
- Desenvolver estratégias de aprendizagem para lidar com ferramentas de auxílio à tradução;
- Adquirir conhecimentos básicos sobre o uso do software Wordfast;
- Refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de tradução.

Estrutura do módulo:

- Tarefa 1: Tradução
- **Tarefa 2: Revisão**
- Tarefa final: Confeção do produto final
- Autoavaliação

A estrutura deste módulo servirá como modelo para a criação de um portfólio/relatório contendo:

1. O texto traduzido por você (Tarefa 1).
2. **O texto revisado por um/a colega e traduzido por você. (Tarefa 2)**
3. **O texto traduzido por um/a colega e revisado por você. (Tarefa 2)**
4. Suas reflexões sobre essas etapas.
5. O produto final (bilingue e formatado). (Tarefa 3)
6. Um relatório final sobre o módulo.

Os detalhes e as instruções para cada tarefa e suas partes estão descritos a seguir.

Fique à vontade para formatar o portfólio final como preferir.

Tarefa 2: Revisão

Parte 1: Revisão da tradução de um colega

Durante o processo de revisão, você irá:

- Colocar em prática as reflexões sobre o processo tradutório;
- Revisar a tradução;
- Preparar comentários para seu colega a respeito da tradução.

Instruções para revisão:

1. Confirme seu “número” de tradutor/revisor na lista **[1] emails para compartilhar memória**
2. Verifique o arquivo que você irá revisar em **[2] Lista de arquivos para traduzir**
3. Faça download do arquivo em **[8] LLE7032 - Arquivos para revisar**
4. Carregue e abra o arquivo no Wordfast Anywhere para começar a revisão
5. Antes de começar a revisão, reflita sobre as questões abordadas no texto “Summary of Revision Ideas” do livro “Revising and Editing for Translators” de Brian Mossop
6. Durante a revisão, preencha o formulário em **[9] Rubricas e Relatório de revisão**

Tarefa no Moodle.

Prazo 11/09 23:55:

Entregar 3 arquivos:

1. Arquivos .DOC com a tabela contendo sua revisão
2. Arquivo .TXML bilíngue com seu texto revisado
3. Arquivo .XLSX com seu relatório de revisão

ANEXO H – Módulo 3: Tradução e Revisão de Manual de Usuário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA

LLE7032 - Estudos da Tradução II - Turma 04425

Profa. Dra. Alinne Balduino P. Fernandes (alinne.fernandes@ufsc.br)

Estágio de Docência/PGET - Talita Portilho (talitaportilho@gmail.com)

Local: CCE A – Lab. 007

Módulo 3 – Projeto de tradução colaborativa de manual com Wordfast Pro 3

Objetivos de aprendizagem

Ao final deste módulo, espera-se que o/a estudante seja capaz de:

- Identificar as habilidades necessárias para a prática de tradução de textos na área de marketing;
- Desenvolver estratégias de aprendizagem para lidar com ferramentas de auxílio à tradução;
- Adquirir conhecimentos básicos sobre o uso do software Wordfast;
- Refletir sobre as relações interpessoais envolvidas no fluxo de trabalho de tradução.

Estrutura do módulo:

- Tarefa 1: Tradução
- Tarefa 2: Revisão
- Tarefa final: Confeção do produto final
- Autoavaliação

A estrutura deste módulo servirá como modelo para a criação de um portfólio/relatório contendo:

1. O texto traduzido por você (Tarefa 1).
2. O texto revisado por um/a colega e traduzido por você.
3. O texto traduzido por um/a colega e revisado por você.
4. Suas reflexões sobre essas etapas.
5. O produto final (bilíngue e formatado).
6. Um relatório final sobre o módulo.

Os detalhes e as instruções para cada tarefa e suas partes estão descritos a seguir.

Fique à vontade para formatar o portfólio final como preferir.

Tarefa 1: Tradução

Parte 1: Preparação para a tradução [tempo alocado: 30-45 minutos]

Instruções para preparação:

1. Preencher a planilha com o e-mail que você usará para criar (ou usar) sua conta no Wordfast Anywhere, esse email será usado para dar acesso à memória compartilhada ([clique aqui para acessar a planilha](#), o link também está no moodle).
2. Identificar na [planilha de arquivos](#) aquele(s) que você vai traduzir e baixá-lo(s) no Dropbox ([clique aqui para acessar](#), o link também está no moodle).
3. Ler o arquivo contendo as Instruções (moodle).
4. Familiarizar-se com o Guia de estilo (moodle).
5. Começar a tradução, orientando-se pelo Guia Wordfast Anywhere (moodle).

Antes de iniciar a tradução, é importante que você realize as seguintes etapas:

- Leia atentamente as instruções do projeto;
- Esclareça qualquer dúvida com a cliente;
- Em pares, pesquisem recursos e ferramentas que podem ser úteis para a tradução;
- Pesquise textos paralelos relacionados ao arquivo que vai traduzir. Isso é importante para obter conhecimento sobre o assunto e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com a terminologia em ambos os idiomas;
- Resgate conhecimentos prévios, como as competências e estratégias trabalhadas na disciplina Estudos da Tradução I (problemas de tradução, consulta a fontes de documentação, uso de metalinguagem etc.).

Parte 2: Tradução [Tempo alocado: 1:10 a 55 minutos]

Realize a tradução individualmente.

Durante a tradução, lembre-se de:

- Seguir as instruções do encargo;
- Seguir o glossário e as orientações do guia de estilo;
- Realizar pesquisas necessárias para obter conhecimentos e recursos necessários para concluir a tradução;
- Esclarecer qualquer outra dúvida com a cliente, seguindo as instruções fornecidas.

Cole abaixo (fora deste quadro) a tradução que você realizou.

Instruções: no Wordfast Anywhere, abra seu arquivo traduzido e selecione **File > Download > Offline review export (OFRT)**, faça download do arquivo, abra-o no Word, copie e cole abaixo a tabela contendo sua tradução:

Parte 3: Reflexão sobre o processo de tradução

Nesta parte do módulo, vocês irão refletir sobre o processo tradutório, com ênfase no produto da tradução.

Faça um resumo dos processos percorridos, incluindo: dificuldades, problemas, soluções e observações sobre a tradução do texto.

Em grupos, compartilhe com os colegas o resultado da sua tradução e reflitam juntos sobre o processo

que percorreram. Durante a discussão, ofereça feedback sobre a tradução de seus colegas.

Redija abaixo uma síntese (150 a 200 palavras) da reflexão sobre o processo de tradução:

Tarefa 2: Revisão

Parte 1: Revisão da tradução de um colega

Durante o processo de revisão, você irá:

- Colocar em prática as reflexões sobre o processo tradutório;
- Revisar a tradução;
- Preparar comentários para seu colega a respeito da tradução.

Instruções para iniciar a revisão:

1. Confirme seu "número" de tradutor/revisor na lista [\[1\] emails para compartilhar memória](#)
2. Verifique o arquivo que você irá revisar em [\[2\] Lista de arquivos para traduzir](#)
3. Faça download do arquivo em [\[8\] LLE7032 - Arquivos para revisar](#)
4. Carregue e abra o arquivo no Wordfast Anywhere para começar a revisão.
5. Antes de começar, revise as questões abordadas no texto "Summary of Revision Ideas" do livro "Revising and Editing for Translators" de Brian Mossop.

Parte 2: Revisão de sua tradução

Cole abaixo (fora desta caixa) a revisão que um colega fez da sua tradução.

Instruções: no Wordfast Anywhere, seu colega deve abrir o arquivo que ele revisou e selecionar **File > Download > Offline review export (OFRT)**, fazer download do arquivo e enviá-lo a você. **Cole aqui a tabela contendo a revisão de sua tradução:**

Parte 3: Reflexão sobre o processo de revisão

Nesta parte do módulo, vocês irão refletir sobre o processo tradutório, com ênfase no produto da **revisão**.

Faça um resumo dos processos percorridos, incluindo: dificuldades, problemas, soluções e observações sobre a **revisão** do texto.

Em duplas, compartilhe com seu colega os resultados da sua revisão e reflitam juntos sobre o processo que ambos percorreram. Durante a discussão, vocês irão fazer comentários sobre a tradução revisada.

Redija abaixo uma síntese (150 a 200 palavras) da reflexão sobre o processo de revisão:

Tarefa final: Confeção do produto final

Parte 1: Produto final

Cole abaixo (fora desta caixa) o produto final, ou seja, sua tradução com as alterações feitas na revisão, seguido de uma captura de tela da versão final do arquivo HTML com sua tradução. Depois de alterar o arquivo, lembre-se de fazer todas as verificações de qualidade necessárias, como Transcheck e verificação ortográfica.

Arquivo bilíngue:

Instruções: no Wordfast Anywhere, abra **a versão final do arquivo** e selecione **File > Download > Offline review export (OFRT)**, faça download do arquivo, abra-o no Word, copie e cole aqui a tabela contendo a revisão que você fez:

Arquivo HTML:

Abra o arquivo HTML traduzido, faça uma captura de tela deste arquivo e cole a imagem aqui:

Parte 2: Reflexão sobre o projeto

Nesta parte, vocês irão refletir sobre aspectos gerais do projeto de tradução, sobre a execução da tradução, sobre a etapa de verificação de qualidade, comunicação entre tradutor/a e revisor/a etc. Esta etapa também tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre os problemas e dificuldades encontrados durante a tradução e as estratégias adotadas para lidar com eles.

Redija um relatório (XXX a XXX palavras) contendo tais reflexões:

Referências

DRUGAN, Joanna. *Quality in Professional Translation. Assessment and Improvement*. London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Madrid: Edelsa, 2015.

LI, Defeng. "Teaching business translation". In: *Interpreter and Translator Trainer*, 2013. v. 7, n. 1, pp. 1-26

MOSSOP, Brian. *Revising and Editing for Translators*. 3. ed. New York: Routledge, 2014.