



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD**

Waldeir Paiva da Silva

**A SUBCOMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR:
APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA BASEADA NO
ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO**

Brasília/DF

2020

Waldeir Paiva da Silva

**A SUBCOMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR:
APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA BASEADA NO
ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: prof^a. Dr^a. Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes.

Brasília/DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PS584s Paiva da Silva, Waldeir
A subcompetência extralinguística na formação do tradutor: aplicação de uma proposta de unidade didática baseada no enfoque por tarefas de tradução / Waldeir Paiva da Silva; orientador Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes. -- Brasília, 2020.
109 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução) - Universidade de Brasília, 2020.

1. Estudos da tradução. 2. Didática da tradução. 3. Competência tradutória. 4. Subcompetência extralinguística. 5. Enfoque por tarefas de tradução. I. Cruz Lamberti Arraes, Flávia Cristina, orient. II. Título.

Waldeir Paiva da Silva

**A SUBCOMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR:
APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA BASEADA NO
ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de mestre em Estudos da Tradução.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes
(Orientadora – UnB)

Prof. Dr. Gleiton Malta Magalhães
(Examinador Interno – UnB)

Prof^a. Dr^a. Edelweiss Vitol Gysel
(Examinadora Externa – UFVJM)

Prof.a Dr^a. Patrícia Rodrigues Costa
(Examinadora Suplente – UnB)

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Para Simone, Davino, João e Maria (*in memoriam*),
amores da vida inteira, por todo o sempre...

AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Flávia Lamberti, minha orientadora, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho.

Ao prof. Dr. Gleiton Malta, pela generosidade com que teceu comentários, sugestões e críticas que contribuíram em muito para esta pesquisa e para além dela.

À profa. Dra. Edelweiss Gysel e à profa. Dra. Patrícia Rodrigues Costa, que concordaram ler este trabalho e contribuir com ele.

Aos participantes do curso de extensão, que aceitaram fazer parte da pesquisa.

Aos meus familiares por todo apoio e compreensão.

Ao meu marido, Heberton, pela paciência e ternura que não me deixaram desistir.

A todos os amigos pelo apoio e torcida nesse processo.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

*O real não está no início nem no fim, ele
se mostra pra gente é no meio da travessia*
(Guimarães Rosa)

RESUMO

Com base no modelo de Competência Tradutória, o objetivo do presente estudo foi desenhar e aplicar uma proposta de Unidade Didática (UD), composta por tarefas de tradução, com a finalidade de desenvolver conhecimentos pertinentes à subcompetência extralinguística (HURTADO ALBIR, 2005, 2011, 2015; GÁLAN-MAÑAS, 2009; MORENO E PUJOLS, 2011). O objetivo de aprendizagem concentrou-se na mobilização de conhecimentos temáticos, culturais e enciclopédicos para solucionar dificuldades de tradução provenientes de um texto de partida, de divulgação científica, escrito em espanhol pela Fundación Renacer, La Muralla Soy Yo, uma organização não-governamental colombiana, sobre a temática "exploração sexual de crianças e adolescentes". A abordagem metodológica do modelo, o enfoque por tarefas de tradução, busca motivar os estudantes a participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. Com esse propósito, a Unidade Didática (UD), instrumento pedagógico que reúne uma sequência de tarefas, é organizada em tarefas preparatórias e uma tarefa final. A UD que organizamos foi denominada "Competência Tradutória: conhecimento temático e cultural". No total, preparamos cinco tarefas de tradução para uma UD. As tarefas de 1 a 4 foram consideradas preparatórias para a realização da tarefa final, a Tarefa 5. Foram denominadas: Tarefa 1 "Conhecendo o campo profissional"; Tarefa 2 "Preparando um orçamento de tradução"; Tarefa 3 "Análise do texto fonte"; Tarefa 4 "Pesquisando fontes"; Tarefa 5 "Traduzindo o texto". Essa UD foi aplicada em dois contextos: 1) na disciplina do curso de Letras-Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB), intitulada "Tradução de Textos Gerais 2 (TTG2)", no 2º. semestre de 2019, composta por estudantes do quarto semestre do curso; e 2) em um curso de extensão, ofertado também na UnB, realizado nos dias 29 e 30 de outubro de 2019, composto por estudantes e egressos do curso de Letras-Tradução-Espanhol. Após a aplicação da UD, realizamos análise de cada procedimento e das tarefas realizadas pelos participantes. Utilizamos os seguintes instrumentos de avaliação: i) um questionário prospectivo; ii) as tarefas realizadas pelos participantes; iii) ficha autoavaliativa, e iv) diário reflexivo do pesquisador. Os resultados obtidos da análise de dados revelaram que a) Tarefas 1 e 2 alcançaram o objetivo de fazer com que os participantes conhecessem características profissionais do trabalho, tais como os lugares que solicitariam tal tipo de tradução e o orçamento dos custos preparados pelo tradutor; b) Tarefas 3 e 4 foram consideradas difíceis ou muito genéricas, uma vez que a maioria dos estudantes não foram capazes de prepará-las conforme o pretendido, em especial

solucionar dificuldades tradutórias relativas ao conhecimento extralinguístico. Com base nos dados coletados e analisados, desenhamos uma nova UD contendo as seguintes propostas de aperfeiçoamento: i) remover T1 e T2 da UD principal e utilizá-las em uma outra UD mais específica para treinamento de habilidades profissionais; ii) reformular T3 para treinar o estudante a mobilizar o conhecimento extralinguístico, em especial a identificar fatores extratextuais (e.g. emissor, intenção, público-alvo, meio, lugar, tempo, motivo, função, na língua de partida e na língua de chegada, com base em NORD, 2005); iii) criar uma tarefa específica para desenvolver a capacidade temática e cultural. e.g. por meio da identificação de termos e de relações terminológicas (e.g. coocorrentes) usadas para expressar a temática; e iv) alternar a realização de cada tarefa entre trabalho autônomo e trabalho coletivo para promover maior discussão com os outros participantes. A UD final passou a ser constituída por quatro tarefas, sendo as três primeiras preparatórias: T1 "Identificar fatores extratextuais na língua de partida e na língua de chegada", para compreender as instruções de tradução e o propósito do trabalho; T2 "Busca de documentação com base nos fatores extratextuais identificados", para preparar um corpus comparável na língua de chegada como fonte de referência; T3 "Identificação de termos e de relações terminológicas", para mobilizar conhecimento temático; T4 "Traduzindo o texto".

Palavras-chave: Estudos da tradução; Didática da tradução; Competência tradutória; Subcompetência extralinguística; Enfoque por tarefas de tradução.

ABSTRACT

Based on the framework of translation competence model, the aim of this study is to design and to apply a Teaching Unit (TU), containing sequences of translation tasks with the purpose of developing extralinguistic competences (HURTADO ALBIR, 2005, 2011, 2015; PACTE, 2000, 2003, 2005, 2007, 2011, 2015, 2019, GÁLAN-MAÑAS, 2009; MORENO; PUJOLS, 2011). The learning objective focused on mobilizing encyclopaedic, bicultural and thematic knowledge to solve translation problems arising from a scientific dissemination source text written in Spanish by Fundación Renacer, La Muralla Soy Yo, a Colombian non-government organization, on the topic of sexual exploitation of children and adolescents. The methodological approach of the model, the translation task-based approach, is geared to motivate the students to participate fully in their learning process. With this purpose, the Teaching Unit (TU), a pedagogical instrument which gathers sequences of tasks, is organized into preparatory tasks and a final task. Teaching Unit we organized was named "Translation Competence: thematic and cultural knowledge". In total we have prepared five translation tasks for one teaching unit. Tasks 1 to 4 were considered preparatory to the final task, Task 5. They were named: Task 1 "Knowing the professional field"; Task 2 "Establishing the translation costs; Task 3 "Analysis of source text"; Task 4 "Searching for documentation; Task 5 "Translating the text". The TU was applied in two contexts: 1) in a course named "General Translation Practice 2" in the Spanish/Portuguese Translation Program at the University of Brasília (UnB) in the second semester of 2019; the participant students were in their fourth semester; and 2) an extra curricular course held in October 29th and 30th, 2019, at the UnB; participants were current and former students from the Translation Program. After applying the TU in the two contexts, we have carried out an analysis of each procedure and task performed by the participants. We used the following assessment instruments: i) an initial questionnaire; ii) tasks carried out by the students; iii) Self-assessment form, and iv) researcher's reflection diary on the process. The results obtained from the data analysis reveals that a) Tasks 1 and 2 achieved the goal of making the participants to inform themselves about professional features, such as places that would require this type of translation and the costs associated to be charged by the translator; b) Tasks 3 and 4 were considered difficult or too generic as the majority of students were not able to fulfill accordingly the tasks intended, in particular to solve translation difficulties related to extralinguistic knowledge. Based on the data collected and analysed, we have designed a new TU containing the following proposals

for improvement: i) remove T1 and T2 from our main TU and consider them tasks to be part of a more specific TU to mobilize knowledge for the training of professional skills; ii) reshape T3 in order to train the student to mobilize extralinguistic knowledge, in particular to identify extratextual factors (e.g. the sender, intention, audience, medium, place, time, motive and function, both in the source and target language (NORD, 2005); iii) create a specific task to develop the thematic and cultural capacity, e.g. through the identification of terms and their terminological relations (e.g. cooccurrents) used to express the topic; and iv) use alternating tasks carried out individually and in groups in order to promote more discussion. The final TU is consisted of four tasks, the first three being preparatory ones: T1 “Identify extratextual factors in the source and target language” in order to understand the translation instruction and purpose; T2 “Search for documentation based on the extratextual factors” in order to prepare a comparable corpus in the target language as a source of reference; T3 “Identification of terms and terminological relations in order to mobilize thematic knowledge; T4 “Translating the text”.

Keywords: Translation Study; Translation Didactic; Translation Competence; Extralinguistic subcompetence; Translation task-based approach.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos componentes da CT apresentados por Kelly (2005).....	23
Quadro 2 - Características dos aspectos culturais nos modelos de CT.....	32
Quadro 3 - Subcomponentes do conhecimento extralinguístico em Gonçalves (2015)	35
Quadro 4 - Marcadores da subcompetência extralinguística.....	37
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa	48
Quadro 6 -Tarefas da proposta de UD	53
Quadro 7 - Ficha da tarefa 1 da proposta de UD.....	54
Quadro 8 - Ficha da tarefa 2 da proposta de UD.....	55
Quadro 9 - Ficha da tarefa 3 da proposta de UD.....	56
Quadro 10 - Ficha da tarefa 4 da proposta de UD.....	57
Quadro 11 - Ficha da tarefa 5 da proposta de UD.....	58
Quadro 12 – Tarefa 1 na primeira proposta UD.....	61
Quadro 13– Avaliação de tradução	67
Quadro 14 – Ficha da tarefa 01 da proposta de UD.....	80
Quadro 15 – Ficha da tarefa 02 da proposta de UD.....	81
Quadro 16 – Ficha da Tarefa 03 proposta de UD	82
Quadro 17 – Ficha da Tarefa 04 proposta de UD	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da pesquisa no mapa de Holmes (1988/1995)	19
Figura 2 - Modelo Holístico do PACTE	26
Figura 3 - Modelo de Competência tradutória do PACTE	27
Figura 4 - Modelo de Aquisição da Competência Tradutória do PACTE	30
Figura 5 - Ementa TTG2	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autoavaliação da T1.....	70
Tabela 2 – Autoavaliação da T2.....	71
Tabela 3 – Autoavaliação da T3.....	72
Tabela 4 – Autoavaliação da T4.....	73
Tabela 5 – Autoavaliação da T5.....	73
Tabela 6 – Gabarito das respostas das fichas de autoavaliação	74

LISTA DE SIGLAS

CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CT	Competência Tradutória
ESCNNA	Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
P	Participante
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación
SINTRA	Sindicato Nacional dos Tradutores
T	Tarefa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TTG2	Tradução de Textos Gerais 2
UAB	Universidade Autônoma de Barcelona
UD	Unidade Didática
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO	22
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA	22
2.2 A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA	28
2.3 A SUBCOMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA	31
2.4 O ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO	40
3 METODOLOGIA	43
3.1 ABORDAGEM, NATUREZA E PROCEDIMENTOS	43
3.2 O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA PROPOSTA	43
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	44
3.4 DESCRIÇÃO DO PESQUISADOR	45
3.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	47
3.6 DESENHO DA PROPOSTA DE UD	49
3.6.1 Levantamentos de informações e necessidades dos alunos	50
3.6.2 Demanda profissional.....	52
3.6.3 A proposta de UD e definição de tarefas	52
4 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA	61
4.1 BREVE COMENTÁRIO SOBRE A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA PROPOSTA	61
4.2 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA	62
4.2.1 Implementação e discussão da T1	63
4.2.2 Implementação e discussão da T2	63
4.2.3 Implementação e discussão da T3	64
4.2.4 Implementação e discussão da T4	66
4.2.5 Implementação e discussão da T5	66
4.3 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA AUTOAVALIAÇÃO	69
4.3.1 Autoavaliação da T1	70
4.3.2 Autoavaliação da T2.....	71
4.3.3 Autoavaliação da T3.....	72
4.3.4 Autoavaliação da T4.....	72
4.3.5 Autoavaliação da T5.....	73
4.3.6 Discussão em grupo acerca da UD	75

4.4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA NA PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR.....	76
4.5 REDESENHANDO A PROPOSTA DE UD COM BASE NA APLICAÇÃO	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ÚNICO E PROSPECTIVO	93
APÊNDICE B: UNIDADE DIDÁTICA.....	96
APÊNDICE C: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	101
APÊNDICE D: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA DISCUSSÃO EM GRUPO	102
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
APÊNDICE F: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM	104
APENDICE G: PARECER DO CEP/CHS	105

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970 o conceito de competência tradutória (CT) vem sendo discutido e ampliado dentro do campo disciplinar dos Estudos da Tradução. Kelly (2002) afirma que a CT diz respeito aos conhecimentos e habilidades manejadas pelo tradutor em seu campo profissional, caracterizando esse trabalho como uma atividade experta e orientada por saberes e práticas peculiares. Assim, no âmbito dos Estudos da Tradução, de acordo com Campbell (1998), a análise da CT permite (i) a observação acerca do modo como o tradutor atua; (ii) a ênfase no produto com a finalidade de avaliar a qualidade de traduções; (iii) e, por fim, a formação do tradutor. Este trabalho, especificamente, trata do último item.

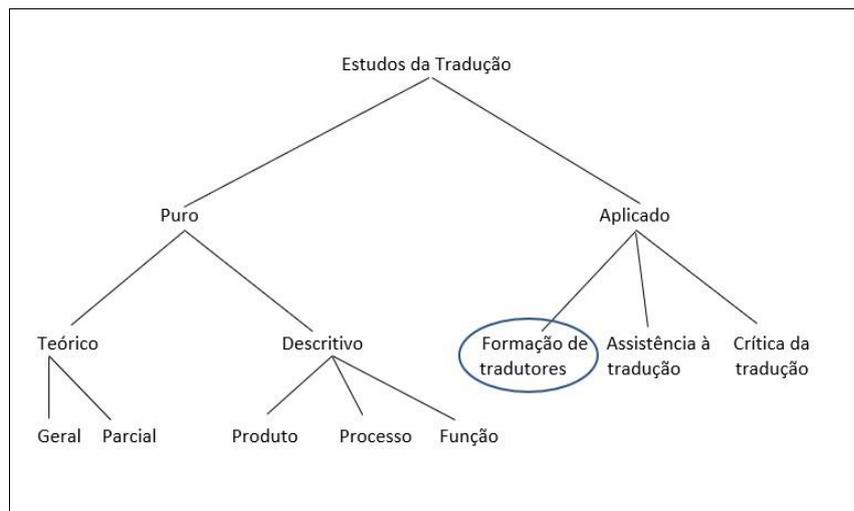
Muitos estudos têm sido desenvolvidos para propor uma sistematização dos componentes e subcomponentes inerentes à CT, em especial Wills (1976), Deslile (1980), Roberts (1984), Nord (1988), Pym (1992), Gile (1995), Hatim e Mason (1997), Campbell (1998), Neubert (2000), PACTE (2000, 2003, 2005, 2007, 2011, 2015, 2019), Gonçalves (2015). Dentre essas propostas, as sistematizações do grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación), na qual está embasado este estudo, apresentam cinco subcompetências tradutórias: bilíngue, extralinguística, instrumental, conhecimentos sobre a tradução e estratégica, além de um componente psicofisiológico. Na presente pesquisa, busca-se trabalhar especificamente a subcompetência tradutória extralinguística.

Recentemente, alguns trabalhos têm se voltado para formação de tradutores baseada em competência. Gonçalves (2015), a partir da análise de currículos de cursos de graduação, verificou que a CT ganhou espaço na formação de tradutores no Brasil. Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) defendem que uma formação baseada em CT, empregando a abordagem do enfoque por tarefas, pode dinamizar o ensino e conferir autonomia ao estudante na resolução de problemas de tradução. Neste sentido, tendo em vista que o enfoque por tarefas está alinhado à formação por competência, Hurtado Albir (2005), Galán-Mañas (2009), Moreno e Pujols (2011), Liparini Campos, Sousa e Campos (2011) Liparini Campos, Leipnitz e Braga (2017), Gysel, Vasconcellos, Espíndola (2017), Gysel (2017) e Malta (2017), emprega-se esta abordagem neste estudo, sobretudo porque os trabalhos citados apresentam evidências positivas quanto à sua aplicação.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é desenhar e aplicar em sala de aula uma Unidade Didática (UD) para a mobilização da subcompetência tradutória extralinguística.

Trata-se de um estudo qualitativo, sem a necessidade de uso de dados estatísticos. Acerca da natureza da pesquisa, de acordo com o mapa de Holmes/Toury (1988/1995), ela se situa no ramo aplicado dos Estudos da Tradução, conforme é demonstrado na Figura 1. Sobre os procedimentos adotados, o estudo é caracterizado como pesquisa-ação por envolver o trabalho colaborativo entre os atores envolvidos na pesquisa.

Figura 1 - Localização da pesquisa no mapa de Holmes (1988/1995)



Fonte: Traduzido e adaptado de Toury (1995, p.10)

Como perguntas iniciais, partiu-se das seguintes questões:

- i) Como desenhar uma UD baseada no enfoque por tarefas para a mobilização da subcompetência extralinguística?
- ii) Quais tarefas devem ser contempladas levando em consideração a subcompetência trabalhada e a realidade dos alunos?

Do mesmo modo, foram adotadas as seguintes hipóteses:

- i) Em razão da integração das subcompetências tradutórias do PACTE, a mobilização da subcompetência extralinguística implicará a mobilização também de outras subcompetências.
- ii) Características dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (experiência, grau de conhecimento, etc..) são determinantes para a mobilização da subcompetência extralinguística.

Desta feita, a presente pesquisa se divide em dois momentos. No primeiro, a proposta de UD foi desenhada a partir das necessidades específicas dos estudantes, da demanda do mercado de trabalho e com base na literatura existente acerca do enfoque por tarefas na formação de tradutores. Foram propostas cinco tarefas de tradução para a mobilização da subcompetência extralinguística. No segundo momento, a proposta foi aplicada em dois contextos. No primeiro contexto, a aplicação ocorreu com alunos da disciplina intitulada Tradução de Textos Gerais 2 (TTG2), do curso de Letras-Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). No segundo contexto, a aplicação envolveu 10 participantes, todos estudantes e egressos do curso de Letras-Tradução Espanhol da UnB, durante um curso de extensão intitulado “Competência Tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual contra crianças e adolescentes”, realizado no Laboratório de Tradução da UnB.

Como se tratou de uma investigação sobre a subcompetência extralinguística que envolve o conhecimento temático, cultural e enciclopédico acerca de contextos gerais e restritos, a proposta de UD envolveu como temática a tradução sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. Justifica-se a escolha da temática a partir das publicações de Reichenheim e Hasselmann (2003), Grassi-Oliveira, Stein e Pezzi (2005) e Paixão *et al* (2006) que apontam para problemas culturais na tradução de instrumentos usados para identificar variados tipos de violência. Além disso, a presente pesquisa se justifica por buscar contribuir com as investigações acerca da mobilização da competência tradutória que, como evidenciado por Gonçalves (2015), está cada vez mais presente na formação de tradutores no Brasil. Do mesmo modo, durante o levantamento bibliográfico, poucos trabalhos sobre a subcompetência extralinguística foram encontrados; assim, esta pesquisa também busca contribuir para o conhecimento acerca dessa subcompetência.

Este trabalho é composto por esta Introdução e por mais três capítulos: no primeiro, apresentam-se o fundamento conceitual da pesquisa, a competência tradutória, assim como as subcompetências tradutórias e a sua aquisição. Em seguida, são discutidas em maior detalhe a subcompetência extralinguística e a abordagem enfoque por tarefas de tradução. No segundo capítulo, trata-se do percurso metodológico: (i) abordagem, natureza e procedimentos; (ii) o contexto pedagógico da proposta; (iii) instrumento de coleta de dados; (iv) descrição do pesquisador; (v) descrição dos participantes e (vi) desenho da proposta de UD. Por fim, no último capítulo, trata-se da aplicação e discussão da proposta a partir de três vieses: (i) das

respostas obtidas nas tarefas da proposta de UD aplicada; (ii) da autoavaliação dos participantes e (iii) do ponto de vista do pesquisador.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado à apresentação dos pressupostos teóricos que embasam este trabalho. Discute-se o conceito de competência tradutória a partir de Kelly (2005) e de Hurtado Albir (2005, 2011, 2015). Posteriormente, trata-se das sistematizações da CT e subcompetências realizadas pelo PACTE (2003, 2005, 2007, 2011, 2015, 2019) e por Gonçalves (2015). Posteriormente, abordam-se a aquisição da competência com base em Hurtado Albir (2005, 2011) e PACTE (2015), assim como a subcompetência extralinguística a partir das contribuições de Olalla-Soler (2017), Berenguer (1998), Robinson (2003), Witte (2005), Yrosh y Muies (2011) e do PACTE (2019). Por fim, aborda-se a metodologia de ensino do enfoque por tarefas de tradução, discutida por Hurtado Albir (2005, 2007), Gálan-Mañas (2009), Moreno e Pujols (2011), Vasconcellos, Espíndola e Gysel (2017) e Malta (2017).

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Os estudos relativos à concepção da competência tradutória são relativamente recentes e começaram a se estruturar a partir da década de 1970, orientados pelo entendimento de que a competência tradutória envolveria o domínio de componentes ligados a “conhecimentos lingüísticos, textuais, temáticos, culturais, de documentação e capacidade de transferência” (HURTADO ALBIR, 2005, p.23). A competência tradutória, com base em Hurtado Albir (2005, p.22), está associada a um tipo de conhecimento que sistematiza saberes e técnicas do fazer tradutório, distinguindo-se como um conhecimento especializado que confere ao tradutor uma singularidade e, por sua vez, o diferencia do sujeito bilíngue.

Hurtado Albir (2005) ressalta que não há um consenso entre teóricos sobre esses componentes da competência tradutória, havendo pesquisadores que a enfatizam como desenvolvimento de habilidades voltadas para a capacidade de interpretação e escrita, enquanto outros autores priorizam a relação da tradução de acordo com a necessidade do receptor da mensagem; outros ainda refletem sobre a competência voltada para componentes da tradução inversa e transferência para a língua estrangeira. Assim, a autora destaca que a multiplicidade de componentes suscitados pela questão da competência tradutória converge

para o surgimento de subcompetências que dificultam e tornam complexas as propostas de sistematização de uma competência tradutória.

A disparidade de critérios sobre o funcionamento da competência tradutória não faz senão destacar a complexidade de sua descrição e a variedade dos subcomponentes que a integram. Além de dificuldades intrínsecas que incidem sobre qualquer tentativa de elaboração de um modelo de competência tradutória, qualquer modelo seria incompleto se não levasse em consideração as fases que se seguem em sua aquisição (HURTADO ALBIR, 2005, p. 23-24).

Haja vista a multiplicidade de componentes, Kelly (2005) aponta que o próprio conceito de CT, como conhecimento específico do trabalho do tradutor, está atrelado a diferentes definições. Essa autora faz um apanhado das diferentes propostas de componentes da competência tradutória entre 1976 e 2000, presentes nos trabalhos dos seguintes autores: Wills (1976); Deslile (1980); Roberts (1984); Nord (1988); Pym (1992); Gile (1995) Hatim e Mason (1997), Campbell (1998); Neubert (2000); PACTE (2000). O trabalho de Kelly (2005) mostra que alguns autores não definem o conhecimento tradutório como competência, mas sim como habilidade ou estratégia. Os componentes inerentes a esse conhecimento são variados, conforme é possível observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Mapeamento dos componentes da CT apresentados por Kelly (2005)

AUTOR	ANO	DEFINIÇÃO	COMPONENTES
Wills	1976	Competência	Receptiva Produtiva Transferência
Deslile	1980	Competência	Linguística Enciclopédica Compreensão Reexpressão
Roberts	1984	Habilidade	Linguística Tranlacional Metodológico Disciplinar Técnica
Nord	1988	Competência	Recepção Análise de texto Pesquisa Transferência Produção de texto Avaliação

			Linguística Cultural
Pym	1992	Estratégias	Gerar Selecionar
Gile	1995	Habilidade	Domínio ativo e passivo das línguas de trabalho Temática Saber traduzir
Hatim e Mason	1997	Competência	Processamento Transferência
Campbell	1998	Competência	Textual Monitoramento
Neubert	2000	Competência	Textual Matérias específicas Cultural Transferência
PACTE	2000	Competência	Bilingue Extralinguística Transferência Componentes Psicofisiológicos Instrumental Estratégico

Fonte: elaborado pelo autor

Kelly (2005) afirma que, apesar da evidente necessidade do conhecimento linguístico na tradução, é possível observar, a partir das propostas apresentadas, uma evolução ao longo do tempo acerca da ideia do tradutor como alguém que trabalha com a língua como sistema, para um contexto mais comunicativo e textual. Além disso, segundo a autora, ao longo das descrições se destacam a variedade de conceitos e a preocupação com a competência cultural, reforçando o caráter mais abrangente do trabalho do tradutor.

Nessa perspectiva, Hurtado Albir (2005) e Kelly (2005) concordam sobre a necessidade de aperfeiçoamento dos componentes e domínios inerentes à competência tradutória. Na visão dessas autoras, a definição dos componentes ligados à CT pode auxiliar na área da Didática da Tradução, possibilitando políticas pedagógicas que atendam às necessidades da formação de tradutores. É nesse intuito que o projeto PACTE vem desenvolvendo pesquisas com o objetivo de investigar a competência tradutória e sua aquisição por meio de pesquisas empíricas.

O projeto PACTE teve início em 1997, na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), liderado pela professora e pesquisadora Amparo Hurtado Albir, com o objetivo de investigar a aquisição e avaliação da competência tradutória por meio de pesquisas empíricas. Desde então o projeto vem desenvolvendo estudos importantes na área, sendo a pesquisa

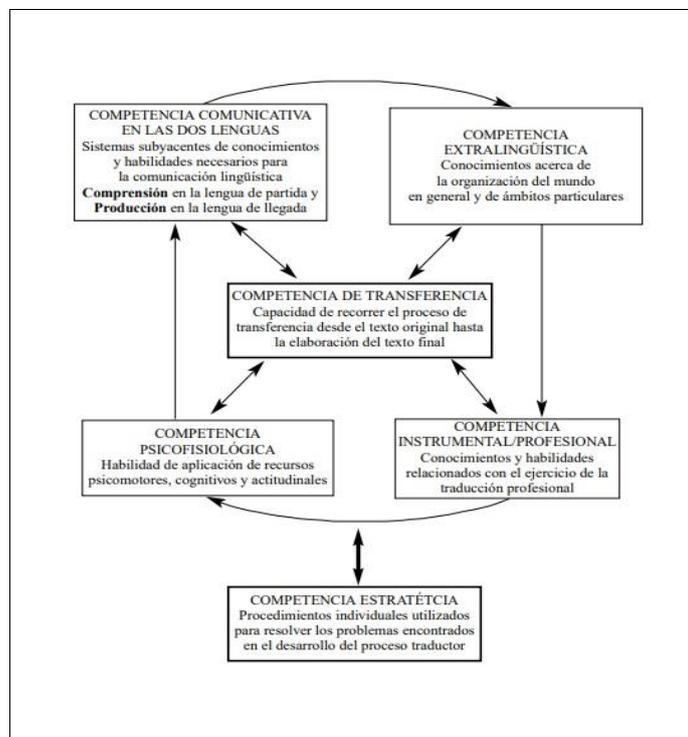
dividida em duas fases: a primeira investigar a CT e a segunda a sua aquisição. A primeira pesquisa do PACTE foi realizada em 1998 e publicada em 2000, abordada no trabalho de Kelly (2005), e partiu-se das seguintes hipóteses: a) a competência tradutória é o conhecimento necessário para traduzir; b) a competência tradutória é diferente da competência bilíngue; c) como todo conhecimento experto, a competência tradutória é constituída pelo conhecimento declarativo e operativo, embora seja basicamente operativo.

O PACTE (2000) definiu seis subcompetências, componentes da competência tradutória, as quais se integram durante o processo tradutório. As subcompetências estabelecidas foram:

- i) subcompetência comunicativa nas línguas de partida e de chegada;
- ii) subcompetência extralinguística sobre conhecimentos gerais e particulares;
- iii) subcompetência de transferência textual ocupando o espaço central do processo;
- iv) subcompetência psicofisiológica de emprego de recursos psicomotores e cognitivos;
- v) subcompetência instrumental sobre tradução;
- vi) subcompetência estratégica para resolver problemas de tradução;

A Figura 2 mostra o modelo holístico do PACTE desenvolvido em 1998.

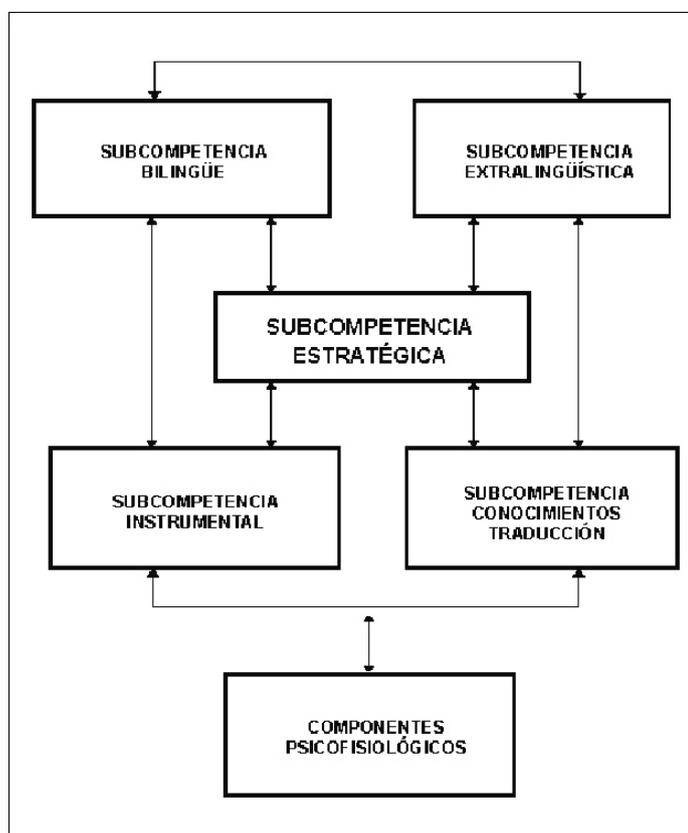
Figura 2 - Modelo Holístico do PACTE



Fonte: PACTE (2000, p.101)

Em 2003, foi publicado estudo pelo PACTE para validar tanto o modelo holístico apresentado na pesquisa anterior, quanto os instrumentos de mensuração da CT. O estudo manteve as cinco subcompetências e um elemento psicofisiológico, mas apresentou uma nova organização para elas. A principal mudança foi a centralidade assumida pela subcompetência estratégica, que substituiu a antiga subcompetência de transferência. Segundo o PACTE (2003), a subcompetência estratégica, a instrumental e a de conhecimentos sobre tradução são as subcompetências específicas da CT, uma vez que qualquer pessoa que tenha competência comunicativa em duas línguas pode possuir também conhecimento extralingüístico. A Figura 3 mostra o modelo de subcompetências tradutórias apresentadas pelo PACTE (2003).

Figura 3 - Modelo de Competência tradutória do PACTE



Fonte: PACTE (2003, p.109)

Deste modo, conforme mostra a Figura 3, o projeto PACTE (2003) chega à seguinte classificação de subcompetências para a competência tradutória:

- i) Subcompetência bilíngue: refere-se ao conhecimento sociolinguístico, textual e gramatical das línguas envolvidas no processo tradutório.
- ii) Subcompetência extralingüística: envolve o conhecimento declarativo sobre o mundo de forma geral e sobre assuntos específicos como conhecimento cultural, enciclopédico, terminológico, dentre outros.
- iii) Subcompetência conhecimentos sobre a tradução: relaciona-se ao saber que o tradutor possui sobre a sua profissão e o arcabouço teórico da tradução.
- iv) Subcompetência instrumental: envolve o conhecimento de fontes e recursos do fazer tradutório.

- v) Subcompetência estratégica: assume o papel central de subsidiar o tradutor frente à complexidade de seu trabalho, gerenciando o processo de tradução e as demais subcompetências.
- vi) Componentes psicofisiológicos: inclui componentes como memória, atenção, percepção, emoção, bem como conhecimento do próprio potencial e possibilidades.

O grupo PACTE tem publicado trabalhos voltados para a discussão da pesquisa empírico-experimental, os instrumentos de pesquisa, a aquisição e a avaliação de competência e subcompetências tradutórias. Para tanto o PACTE (2005, 2007) propõe a introdução de instrumentos de levantamento de dados, protocolos de tradução, observação direta, questionários e entrevista retrospectiva para a investigação da CT e suas subcompetências.

A partir dessa remodelagem e de pesquisas empírico-experimental, Hurtado Albir (2015, p.260) afirma que a CT é uma competência adquirida que evolui na medida em que o conhecimento avança. De acordo com a autora, nesse processo as competências são desenvolvidas e reestruturadas, sua aquisição afeta o processo e o produto tradutório. Essa concepção é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que ela indica a base para a formação do tradutor, passível de ser construída a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao tradutor para a realização de sua atividade profissional, conforme afirma Gysel (2017).

a CT é um sistema ‘adquirido’ (não necessariamente um ‘dom’), é possível pensar em um projeto pedagógico institucional de formação de tradutores que seja baseado no desenvolvimento dos vários componentes da CT; ou seja, formação de tradutores por competências. (GYSEL 2017, p. 55).

Neste sentido, nos últimos anos, pesquisas têm se voltado para o desenvolvimento da CT e seus subcomponentes; o próprio grupo PACTE tem contribuído com esses estudos e muitos outros trabalhos são realizados a partir de experiências em sala de aula. A seguir, no intuito de explorar a formação de tradutores por competências, essas contribuições sobre o desenvolvimento da CT são abordadas.

2.2 A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Hurtado Albir (2005) destaca quatro abordagens teóricas que contribuíram para se refletir inicialmente sobre a aquisição da competência tradutória. A primeira delas,

fundamentada nos estudos de Harris e Sherwood (1978), defende a tradução como uma habilidade natural, inata ao ser humano que se apresenta na infância e se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. A segunda abordagem formulada por Toury (1995) busca compreender como um sujeito bilíngue se torna tradutor; para isso, entende a tradução como um processo comunicativo a partir de um conjunto de fatores externos. Em um terceiro viés, a tradução como habilidade natural do ser humano é contestada; na visão de Shreve (1997), a competência tradutória é entendida como uma especialização; logo, sua aquisição não é inata. A última abordagem formulada a partir dos estudos de Chesterman (1997) entende a aquisição da competência tradutória como um processo gradual no qual o tradutor deve caminhar por diferentes estágios até atingir o nível profissional. Para Hurtado Albir (2005) a formação de tradutores deve perpassar a discussão sobre como a competência tradutória é adquirida.

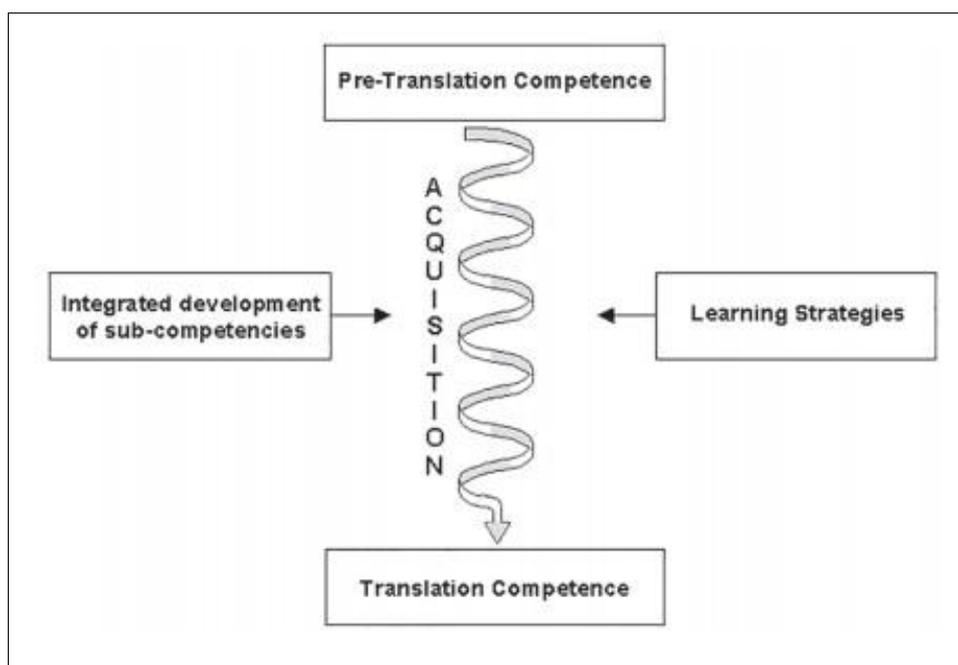
No meu entender, qualquer abordagem formativa de disciplinas relacionadas com a tradução sustenta-se em um determinado enfoque sobre: a tradução (a prática comunicativa que se deseja ensinar), a competência tradutória (os conhecimentos e habilidades requeridos para realizar esta prática) e a aquisição da competência tradutória (como esta competência é adquirida) (HURTADO ALBIR, 2005, p.26)

Hurtado Albir (2011) destaca a importância das pesquisas de abordagem processual para os estudos sobre aquisição da competência tradutória. Entre os trabalhos apontados pela autora que se pautaram na observação do processo tradutório, destacam-se: o modelo interpretativo da ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs), o modelo linguístico e psicolinguístico de Bell, o modelo sociológico e psicolinguístico de Kiraly, a tradução como processo de tomada de decisões, a aplicação da teoria da relevância de Gutt, o modelo de esforços de Gile e o processo de compreensão de Dancette. Para a autora, as pesquisas vinculadas a essa abordagem permitiram conhecer etapas e particularidades do fazer tradutório, como as diferenças existentes entre as traduções realizadas por estudantes de tradução e tradutores profissionais e a forma específica de trabalho de cada um desses dois grupos. Segundo Hurtado Albir (2011), os resultados dessas pesquisas mostraram que a CT é adquirida de forma gradual e está diretamente ligada à qualidade de traduções e ao modo como o tradutor opera. É nesse sentido que a autora destaca as contribuições do PACTE na pesquisa sobre a aquisição da competência tradutória, sobretudo pelo caráter empírico-experimental das pesquisas realizadas pelo grupo.

De acordo com o modelo desenvolvido pelo PACTE, a aquisição da CT é um processo de aprendizagem que se move de um conhecimento novato para o conhecimento experto; b) é

dinâmico e cíclico com sucessivas reestruturações; c) requer estratégias de aprendizagem; d) deve implicar em reestruturação e desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e operacionais (PACTE, 2000). Esse processo de aquisição pode ser melhor visualizado na Figura 4, no modelo que já havia sido publicado em 2000.

Figura 4 - Modelo de Aquisição da Competência Tradutória do PACTE



(PACTE, 2000, p.104)

Desse modo, na aquisição gradual da CT, o objetivo é caminhar de uma competência incipiente para uma competência tradutória de fato. Nesse processo, atuam o desenvolvimento e a integração das subcompetências e as estratégias de aprendizagem.

Apesar das dificuldades para se empreender pesquisas nessa área, muitos trabalhos foram publicados nos últimos anos sobre a aquisição da competência tradutória. Liparini Campos, Sousa e Campos (2011) propuseram o uso de materiais didáticos com tarefas de tradução para a aquisição das competências instrumental e estratégica; Liparini Campos, Leipnitz e Braga (2017) avaliam a aquisição da competência tradutória; Gysel (2017) trabalhou o enfoque por tarefas para aquisição da CT no contexto do curso Secretariado Executivo; Vasconcellos, Espíndola e Gysel (2017) trabalharam o enfoque por tarefas para propor UD sobre conhecimento de tipologia textual; Malta (2017), a partir de dados obtidos por meio de rastreamento ocular, propôs uma UD para trabalhar as fases do processo tradutório e meta-reflexão.

Ainda assim, percebe-se a necessidade de muito mais pesquisas que se voltem para a coleta de dados empíricos e que forneçam subsídios para uma prática de ensino e aprendizagem da tradução. Malta (2011) ressalta que, por meio de observações, é possível averiguar que no ensino superior as aulas, em sua maioria, seguem um modelo previamente definido de “apresentação expositiva do conteúdo e/ou seminários, ‘prática’ e avaliação”, (MALTA, 2011, p.3). Esse seria, na visão do autor, um modelo tradicional do qual o ensino da tradução também não escapa. Sendo assim, seria necessário dinamizar essa didática, especificamente no campo da tradução, que é para onde sua pesquisa se volta; essa mudança de abordagem pode ocorrer por meio da inserção de recursos que possibilitem uma nova metodologia de construção coletiva do conhecimento, orientadas pela especificidade dos alunos e do contexto formativo. Malta (2011) apresenta uma pesquisa que busca testar a inserção de dinâmicas variadas no ensino da tradução. Essas dinâmicas já tinham sua eficiência comprovada no ensino de LE (espanhol) e consistiram no emprego de músicas, desenhos e exercícios de memória em atividades de uma matéria de prática de tradução de textos gerais do espanhol para o português. A partir dos resultados iniciais, verificou-se uma mudança de comportamento dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado; estes se mostraram mais interessados e dispostos ao envolvimento nas atividades do curso (MALTA, 2011). Compreende-se, assim, a necessidade da adoção de estratégias de aprendizagem que possibilitem a permanente reflexão acerca da formação de tradutores delimitando métodos e objetivos a serem alcançados.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, foram investigados estudos referentes especificamente à aquisição da subcompetência extralinguística, abordada na próxima seção, com o intuito de buscar métodos para o ensino-aprendizagem da tradução na disciplina de “Tradução de Textos Gerais 2” do curso de Letras-Tradução Espanhol da UnB, uma disciplina de prática de tradução que de acordo com a própria ementa tem entre outros objetivos mostrar a importância do conhecimento temático e cultural no processo tradutório. Como se vê, esses são componentes ligados ao conceito de subcompetência extralinguística proveniente do modelo de competência tradutória do PACTE (2003).

2.3 A SUBCOMPETÊNCIA EXTRALINGUÍSTICA

A subcompetência extralinguística é frequentemente associada aos componentes culturais, temáticos e enciclopédicos, conforme o modelo do PACTE (2000, 2003, 2005,

2007, 2011, 2015, 2019), Kirally (2005), Hurtado Albir (2005, 2011), Gonçalves (2015), Cortez-Godínez (2019). Em muitos modelos de CT a subcompetência extralinguística é apresentada de forma geral e sem muito aprofundamento; o PACTE, por exemplo, oferece uma conceituação muito restrita sempre enfatizando o “cultural”, o “temático” e o “enciclopédico”, sem descrever especificamente o que está atrelado a cada um desses termos. Além disso, a partir de pesquisa bibliográfica realizada no presente estudo foram encontrados poucos trabalhos publicados acerca dessa subcompetência. Tendo em vista essas dificuldades elencadas, recorre-se a autores que trabalham não a subcompetência extralinguística, mas sim algum componente ligado a ela, como é o caso de Olalla-Soler (2017), Berenguer (1998), Robinson (2003), Witte (2005) e Yrosh y Muies (2011) que abordam em seus trabalhos o componente cultural na atividade tradutória que tem relação com a subcompetência extralinguística.

Com ênfase no componente cultural, Olalla-Soler (2017), membro do grupo PACTE, realizou sua tese de doutoramento sobre a competência cultural do tradutor. Segundo ele, “a competência cultural se concentra na tradução de textos e, concretamente, na resolução de problemas de natureza cultural¹” (OLALLA-SOLER, 2017, p.240, tradução nossa). Ainda segundo o autor, para que o tradutor possa realizar esse trabalho de resolução de problemas entre culturas, é preciso que ele tenha competência bicultural suficiente, uma vez que o tradutor é um mediador entre duas culturas ou mais. Assim, pode-se verificar que o componente cultural desempenha um papel importante no processo tradutório, pois as escolhas inerentes a ele podem impactar diretamente o produto da tradução.

No Quadro 2 a seguir, Olalla-Soler (2017) desenvolveu um percurso cronológico da conceituação do componente cultural. Nele, é possível observar a abrangência desse conceito, incluindo questões ligadas, por exemplo, aos mais diversos campos da vida cotidiana, assim como a questões sociais e interculturais, todas referentes a fatores extralinguísticos.

Quadro 2 - Características dos aspectos culturais nos modelos de CT

AUTOR	CARACTERÍSTICAS
Bell 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Subcompetência sociolinguística - Aspectos culturais fazem referência às convenções culturais e seu efeito

¹“La competencia cultural se centra en la traducción de textos y, concretamente, en la resolución de problemas de índole cultural”.

	na produção e compreensão dos enunciados
Nord 1988 1992	- Inclui uma competência cultural - Conhecimento declarativo de todos os campos da vida cotidiana dos habitantes da língua materna e estrangeira
Kiraly	- Aspectos culturais referentes aos conhecimentos culturais declarativos nas culturas de partida e de chegada
Cao 1996	- Integram os conhecimentos gerais do tradutor
Hurtado Albir 1996a 1996b	- Aspectos culturais ligados à competência extralinguística - Fazem referência aos conhecimentos declarativos
Hansen 1997	- Inerentes à competência social, cultural e intercultural
Neubert 1994 2000	- No primeiro modelo os aspectos culturais não são mencionados - No segundo modelo estão ligados à competência cultural - Aspectos culturais fazem referência aos conhecimentos declarativos sobre as culturas de trabalho, convenções textuais e mediação
Kelly 2002 2005	- Inerentes à subcompetência cultural - Conhecimentos enciclopédicos dos países das línguas de trabalho - Aspectos culturais também influenciam a subcompetência comunicativa e textual
PACTE 2003 2017	- Inerentes à subcompetência extralinguística - Fazem referência ao conhecimento bicultural na cultura de partida e de chegada
CIUTI Forstner 2012	- Aspectos culturais ligados à competência intercultural - Fazem referência ao conhecimento sobre língua do trabalho, contexto sociocultural do processo tradutório e identificação das possíveis diferenças entre emissor e receptor
Shreve 2006	- Inerente ao conhecimento sobre cultura de chegada e de partida
Katan 2008	- Ligados à competência extralinguística - Fazem referência ao conhecimento bicultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira
EMT 2009	- Competência cultural dividida em uma dimensão sociolinguística e textual. - Na dimensão sociolinguística os aspectos culturais fazem referência às culturas implicadas

	- Na dimensão textual os aspectos culturais fazem referência à habilidade de comparar elementos culturais
Göpferich 2009	- Aspectos culturais inerentes à competência de campo - Fazem referência ao conhecimento declarativo das línguas de trabalho

Fonte: Adaptado de Olalla-Soler (2017, p.162-163)

A partir da trajetória do conceito de componente cultural apresentado por Olalla-Soler (2017), é possível perceber que, apesar de várias definições, os autores mantêm a ideia central do conhecimento bicultural nas culturas de partida e de chegada; há ainda a necessidade de evidenciar esse componente como um conhecimento declarativo, definido como aquele que é fácil de verbalizar e que é adquirido por exposição (POZO; POSTIGO, 1993). No que se refere à mobilização de conhecimento sobre o componente cultural, Olalla-Soler (2017) apresenta diferentes abordagens sobre como implementá-la. Dentre essas abordagens destacam-se Berenguer (1998); Robinson (2003); Witte (2005); Yrosh y Muies (2011). Essas propostas são brevemente apresentadas abaixo:

- i) Berenguer (1998) desenvolveu uma proposta de aquisição do componente cultural baseado em conhecimento declarativo. Para a autora, a melhor forma de adquirir esse conhecimento seria por meio de aulas de língua estrangeira, pois, segundo ele, o componente cultural é parte da competência da língua.
- ii) Robinson (2003) partiu de um modelo predominantemente teórico para abordar a aquisição do componente cultural. Seu modelo está organizado da seguinte forma: mostrar a importância do conhecimento cultural, a importância da imersão na cultura das línguas de trabalho e a importância da tomada de consciência dos processos interculturais.
- iii) Witte (2005) desenvolveu um modelo de aquisição centrado em dois tipos de componente cultural: o primeiro mais geral voltada para a tomada de consciência dos problemas causados pela interculturalidade e o segundo mais específico e restrito aos problemas encontrados em um par de línguas. Nesse modelo, a autora destaca que é fundamental que o estudante tome consciência dos problemas existentes em nível cultural e reflita sobre eles. Witte (2005) ressalta que o processo de aquisição deve evitar o uso de traços culturais e optar por uma abordagem mais contrastiva.

iv) Yrosh e Muies (2011) desenvolveram um modelo de aquisição do componente cultural com viés cognitivo. Nessa proposta, se considera a aquisição da experiência como meio para o desenvolvimento da consciência intercultural sobre as culturas de partida e de chegada.

Gonçalves (2015) apresenta um novo quadro conceitual da competência tradutória e seus subcomponentes, colocando em evidência subcomponentes que aparecem implícitos nas subcompetências do PACTE (2000, 2003). As subcompetências foram desdobradas formando um ou mais componentes e ou subcomponentes. Foram identificados 17 componentes da CT (GONÇALVES; MACHADO, 2006); em Gonçalves (2015), são estabelecidos 10 componentes e 04 subcomponentes. No caso da subcompetência extralinguística, é possível encontrar desdobramentos nos seguintes componentes/subcomponentes: 1. Capacidade Pragmática/Estratégica; 4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho 4.a) Capacidade em cultura geral; 5. Capacidade temática; 5a. Conhecimento terminológico. O Quadro 03 apresenta a conceituação proposta por Gonçalves (2015).

Quadro 3 - Subcomponentes do conhecimento extralinguístico em Gonçalves (2015)

1. Capacidade Pragmática/Estratégica;	é a capacidade de acessar esquemas de conhecimentos prévios a fim de produzir inferências a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos, ativados a partir de um determinado contexto situacional, ampliando assim a rede de conhecimentos do indivíduo. Em um nível mais profundo ou avançado, o processamento pragmático leva ao estratégico; este último inclui com a capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões – processos geralmente desencadeados por mecanismos automáticos, em função de certas inferências produzidas em níveis menos conscientes, porém podendo levar a processos de alto-nível de consciência e complexidade metacognitiva. Assim, esta capacidade complexa transita entre o procedimental e o declarativo, chegando muitas vezes ao metacognitivo, dependendo da complexidade dos problemas em questão. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se disciplinas práticas de tradução, metodologia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras.
4. Capacidade nas culturas das línguas de	habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações

<p>trabalho</p> <p>4.a) Capacidade em cultura geral</p>	<p>históricas etc. dos grupos sociais que utilizam as respectivas línguas de trabalho, além da percepção explícita de suas características contrastivas. Esta capacidade serve como fonte de insumo, especialmente, para a habilidade sócio-interativa/profissional por envolver normas de interação e comportamento social. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, há disciplinas de literatura e cultura das respectivas línguas de trabalho, atividades curriculares de intercâmbio etc.</p> <p>habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas etc. de grupos sociais diversos além dos que utilizam as línguas de trabalho, incluindo a percepção explícita das características contrastivas entre eles. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se disciplinas de literatura e cultura (além daquelas relativas às línguas de trabalho), história, sociologia, antropologia, psicologia, estudo de religiões etc.</p>
<p>5. Capacidade temática</p> <p>5a. Conhecimento terminológico.</p>	<p>habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos relativos a áreas de conhecimento especializado, ou seja, conhecimento específico em determinada área artística, profissional, técnica ou científica (por exemplo literatura, biologia, psicologia, computação, dramaturgia, marcenaria, pintura etc). Esta categoria pode tender a utilizar-se mais de processos no nível procedimental (habilidades), quando se tratar de uma arte ou ofício, ou mais no metacognitivo, quando se tratar de uma ciência.</p> <p>Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, são observadas as de tradução de textos técnicos e científicos/ literários/ especializados, disciplinas ou práticas relacionadas às respectivas áreas temáticas (geralmente não presentes nos currículos, mas podendo ser contempladas em espaços para disciplinas eletivas ou optativas) etc.</p> <p>conhecimentos e metacconhecimentos relativos à utilização do vocabulário especializado (terminologia) das respectivas áreas temáticas ou de conhecimento especializado dos textos traduzidos. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, destacam-se disciplinas de tradução técnica/científica/ especializada, de terminologia etc.</p>

Fonte: Gonçalves (2015, p.119)

Embasando-se nas pesquisas do PACTE e de Hurtado Albir, Gysel (2017) afirma que a subcompetência extralinguística está ligada à competência metodológica e contrastiva. O objetivo é mobilizar conhecimentos culturais para além dos textos.

A competência extralinguística pode promover o desenvolvimento da competência metodológica e da competência contrastiva, pois se refere à mobilização dos conhecimentos enciclopédicos, biculturais, e sobre a área temática, ou seja, ela diz respeito aos conhecimentos que vão além do texto e que alcançam aspectos pertinentes à cultura, normas e convenções da área na qual os textos estão inseridos. (GYSEL, 2017, p. 69)

Nos estudos desenvolvidos pelo PACTE, o conceito especificamente de subcompetência extralinguística inclui o componente cultural assim como o conhecimento enciclopédico e temático, como a seguir:

Refere-se à mobilização de conhecimentos sobre a cultura estrangeira e sobre a própria cultura, bem como ao conhecimento enciclopédico (universal) e temático de áreas específicas para resolver problemas de tradução (PACTE, 2019, p.441)

Desde 2015, o PACTE vem se dedicando no desenvolvimento de marcadores que possam estabelecer níveis para a tradução escrita. A proposta é criar uma base europeia comum que sirva de referência no âmbito educacional e profissional de tradução. Esses marcadores foram vinculados a diferentes competências a fim de estabelecer os níveis em cada uma delas. Uma dessas competências, em específico, interessa a este estudo; a competência cultural, enciclopédica e temática. De acordo com a proposta do grupo PACTE (2019), é possível visualizar no Quadro 4 os conhecimentos inerentes a cada nível de tradução nessa competência.

Quadro 4 - Marcadores da subcompetência extralinguística

COMPETÊNCIA CULTURAL, ENCICLOPÉDICA E TEMÁTICA
NÍVEL DE TRADUÇÃO C
1. É capaz de mobilizar conhecimentos culturais, enciclopédicos e temáticos para resolver problemas extralinguísticos explícitos e implícitos de textos especializados específicos do campo profissional de especialização.

NÍVEL DE TRADUÇÃO B2
1. É capaz de mobilizar conhecimentos avançados das culturas envolvidas e identificar suas discrepâncias para resolver problemas de referências culturais explícitas e implícitas em textos não especializados de, pelo menos, um campo profissional.
2. É capaz de mobilizar conhecimentos enciclopédicos avançados para resolver problemas enciclopédicos explícitos e implícitos em textos semiespecializados (destinados a um público não especialista) de, pelo menos, um campo profissional.
3. É capaz de mobilizar conhecimentos temáticos básicos para resolver problemas de tradução de textos semiespecializados (destinados a um público não especializado) de, pelo menos, um campo profissional.
NÍVEL DE TRADUÇÃO B1
1. É capaz de mobilizar conhecimentos avançados das culturas envolvidas e identificar suas discrepâncias para resolver problemas de referências culturais explícitas e implícitas em textos não especializados de, pelo menos, um campo profissional.
2. É capaz de mobilizar conhecimentos enciclopédicos avançados para resolver problemas enciclopédicos explícitos e implícitos em textos não especializados de, pelo menos, um campo profissional.
3. É capaz de mobilizar conhecimentos temáticos básicos para resolver problemas de tradução de textos não especializados de, pelo menos, um campo profissional.
NÍVEL DE TRADUÇÃO A2
1. É capaz de mobilizar conhecimentos básicos das culturas envolvidas e identificar suas discrepâncias para resolver problemas de referências culturais explícitas em textos não especializados que apresentam problemas de registro.
2. É capaz de mobilizar conhecimentos enciclopédicos básicos para resolver problemas enciclopédicos explícitos em textos não especializados que apresentam problemas de registro.
NÍVEL DE TRADUÇÃO A1
1. É capaz de mobilizar conhecimentos básicos das culturas envolvidas e identificar suas discrepâncias para resolver problemas de referências culturais explícitas em textos não especializados em linguagem padrão.
2. É capaz de mobilizar conhecimentos enciclopédicos básicos para resolver problemas enciclopédicos explícitos em textos não especializados em linguagem padrão.

Fonte: PACTE, 2019, p.454-455

A seguir, apresentamos a definição de cada um dos cinco marcadores:

Nível de Tradução C (tradutor especialista profissional). Textos especializados de, pelo menos, um campo de domínio profissional (jurídico, econômico e financeiro, científico, técnico, literário, audiovisual, acessibilidade, localização). Note-se que em algumas áreas de especialização (audiovisual, acessibilidade, localização) os textos traduzidos nem sempre são especializados; nestes casos, a especialização é dada pelo tipo de suporte e pelas características da modalidade.

Nível de Tradução B2 (tradutor geral profissional). Textos semiespecializados (destinados a um público de não especialistas) de pelo menos um campo profissional (jurídico administrativo, econômico e financeiro, técnico, científico, editorial de cunho não literário).

Nível de Tradução B1 (tradutor geral profissional). Textos não especializados de pelo menos um campo profissional (jurídico-administrativo, econômico e financeiro, técnico, científico, editorial de cunho não literário).

Nível de Tradução A2 (tradutor pré-profissional). Textos não especializados que apresentam problemas de registro (tom, estilo) de vários tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrutivo).

Nível de Tradução A1 (tradutor pré-profissional). Textos não especializados na linguagem padrão de vários tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrutivo). (PACTE, 2019, p.439-440).

De acordo com PACTE (2019, a progressão dos marcadores caminha de gênero não especializado para gênero especializado; além disso, são combinados fatores de competência e de resolução de problemas de tradução. No caso da competência cultural, enciclopédica e temática, a resolução dos aspectos temáticos inicia no nível B1 até chegar ao nível C. “Nenhuma diferença foi estabelecida entre A1 e A2 e B1 e B2, considerando que o tipo de conhecimento extralinguístico necessário para traduzir os gêneros daqueles níveis não representa mudanças substanciais no conhecimento”, (PACTE, 2019, p.442). Assim, ressalta-se a importância de modelos como o apresentado pelo PACTE, tanto no âmbito profissional quanto no meio acadêmico para avaliação da competência tradutória.

Uma vez apresentado o conceito de competência tradutória, sua aquisição e a subcompetência extralinguística, apresenta-se, a seguir, a abordagem metodológica proveniente do quadro pedagógico do modelo (HURTADO ALBIR, 2005, p.34), o enfoque por tarefas de tradução, cujo objetivo geral é sistematizar todo o processo de aquisição da competência tradutória e de suas subcompetências, apresentada a seguir com maior detalhe.

2.4 O ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO

Hurtado Albir (2005) aponta que o enfoque por tarefas é um conceito que surgiu dentro de ensino de línguas. O propósito dessa abordagem, de acordo com a autora, foi sistematizar o processo de aquisição que envolve a integração no currículo de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Buscando trazer o conceito para o campo de formação de tradutores, Hurtado Albir conceitua tarefas de tradução como uma unidade de trabalho, que representa a prática tradutória, empregada em sala de aula com objetivo concreto de aprendizagem de tradução, (HURTADO ALBIR, 2005).

o enfoque por tarefa, cujo objetivo primordial é dotar o desenho curricular de um caráter globalizante que seja capaz de integrar todos os elementos do desenho curricular: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Trata-se de um quadro metodológico, mas também de um quadro de desenho curricular (HURTADO ALBIR, 2005, p.42).

Para demonstrar as vantagens do enfoque por tarefas, Hurtado Albir (2005) afirma que essa abordagem possibilita (1) a integração entre objetivos e metodologia que culmina em uma metodologia ativa; (2) enfatiza o processo no qual o estudantes deve passar por etapas até a atingir um objetivo; (3) além de aprender fazendo, o estudante aprende a solucionar problemas por meio de estratégias tradutórias e de aprendizagem; (4) torna o estudante sujeito autônomo responsável pelo seu aprendizado; (5) permite a inclusão de atividades avaliativas com objetivo de aperfeiçoar a metodologia a partir do ponto de vista do estudante e do professor.

De acordo com Galán-Mañas (2009), o enfoque por tarefas se organiza em três grandes blocos que garantem a efetividade da proposta: objetivo, estrutura e sequência. Por isso, a autora ressalta que nessa abordagem o processo de aprendizagem é voltado para o processo, em detrimento do produto. Em outro trabalho, a autora afirma que dinâmica deve garantir que o estudante adquira autonomia ao longo do processo:

cada unidade didática é iniciada com tarefas simples e, à medida que o aluno as for superando, são introduzidas atividades mais complexas, para se concluir com uma tarefa final integradora, na qual o aluno deve demonstrar que adquiriu as competências trabalhadas ao longo da unidade. Em geral, a tarefa final deve ser efetuada pelo estudante de maneira autônoma. (Gálan-Mañas, 2011, p.97).

Malta (2017) também enfatiza que dentro dessa abordagem cada passo é importante; a centralidade no processo deve gerar uma reflexão sobre a aprendizagem:

Embora o produto tradutório seja o objetivo final do processo de tradução, é esse processo que é o protagonista dentro desta proposta didática. Cada passo dado, cada nova mudança no texto, cada nova descoberta, cada (re) leitura devem ser destacadas, pois contribuirão com a conscientização do estudante sobre seu próprio processo, o que, por sua vez, também o tornará mais autônomo e eficiente para propor novas traduções e justificá-las com maior propriedade (MALTA, 2017, p. 56)

Do mesmo modo, Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) explicam que o enfoque por tarefas trabalha, no desenho curricular, “um caráter globalizante e considera o aluno como ‘protagonista do ato didático’, incorporando informações por ele fornecidas” (VASCONCELLOS; ESPINDOLA e GYSEL, 2017, p.187-188). Assim, o enfoque por tarefas envolve reciprocidade entre professor e estudantes sobre objetivos, metodologias e avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Moreno e Pujols (2011), essa interatividade garante que os aprendizes construam o conhecimento a partir de experiências autênticas, mas, para além da interatividade entre professor e estudante, essas autoras apontam para a interação estudante e conteúdo, pois, na proposta apresentada por elas, as tarefas alternam fases de trabalho presencial na sala de aula e de trabalho autônomo fora dela. O aprendiz de tradução, dessa forma, tem contato com ambientes de trabalho distintos, garantindo que, como tradutores, estarão preparados para atuar em diferentes espaços.

Gálan-Mañas (2009), da mesma forma, procura simular a atuação do tradutor profissional, solicitando tarefas sobre orçamento, lista de contatos de clientes, sobre área de atuação do tradutor, faturamento de serviços, dentre outros. Isso pode ser entendido como a necessidade de formar não só para saber gerenciar o processo tradutório, mas também para saber atuar no mercado de trabalho.

Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) explicam que um conjunto de tarefas pode ser organizada em uma unidade didática (UD). Dentro dessa unidade, algumas tarefas devem desempenhar a função preparatória e intermediária; as tarefas podem ser de diversos tipos (pesquisas, desenvolvimento de currículo, desenvolvimento de glossários, traduções, retraduições, etc.) e elas conduzem o processo até uma tarefa integradora capaz de reunir todos os componentes trabalhados nas tarefas anteriores:

[...] tarefas de aprendizagem (centradas no desenvolvimento de uma capacidade, uma habilidade ou um conteúdo disciplinar), tarefas de integração (que ativam vários componentes de uma competência) e, pelo menos, uma tarefa integradora (que ativa uma ou várias competências específicas e ao menos uma competência geral/transversal) (VASCONCELLOS, ESPINDOLA e GYSEL, 2017, p.190).

Sendo assim, o objetivo de uma UD não é fazer com que o aluno mobilize conhecimento uma competência específica, mas que ele consiga gerenciar o conhecimento adquirido para manejar as ferramentas necessárias para a resolução de problemas reais do fazer tradutório. Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) afirmam que é fundamental no início apresentar ao estudante as competências que se espera que ele adquira ao final da UD. As autoras mencionam ainda que deve existir uma progressão entre tarefas articuladas para que o aluno tenha autonomia na tarefa final e assim seja capaz de refletir sobre a própria prática. Contudo, em algumas UD pode não haver uma tarefa final, mas sim uma discussão sobre o processo e o conteúdo trabalhado com o objetivo de encerrar o processo em uma autoavaliação; o importante é que os estudantes sejam capazes de demonstrar terem atingido o objetivo da UD ou se for o caso o porquê de não tê-lo alcançado.

No próximo capítulo, trata-se do caminho metodológico percorrido na pesquisa, com o objetivo de aplicar uma UD a alunos e egressos do curso de Letras-Tradução Espanhol da UnB para a mobilização de conhecimento referente à subcompetência extralinguística. O quadro metodológico envolve a abordagem, natureza e procedimentos, o contexto pedagógico da proposta, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do pesquisador, a descrição dos participantes e o desenho da proposta de UD.

3 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Inicialmente, situa-se o estudo acerca da abordagem, da natureza e dos procedimentos adotados (3.1); posteriormente, trata-se do contexto pedagógico da proposta (3.2), dos instrumentos de coleta de dados (3.3), da descrição do pesquisador (3.4), da descrição dos participantes (3.5) e o desenho da proposta de Unidade Didática, intitulado “conhecimento cultural e temático em tradução”, referente à subcompetência extralinguística, (3.6).

3.1 ABORDAGEM, NATUREZA E PROCEDIMENTOS

Em termos de abordagem, esta pesquisa é **qualitativa**, tendo em vista que o objetivo é desenhar e validar uma proposta de UD para a mobilização de conhecimento sobre a subcompetência extralinguística por meio de sua aplicação em sala de aula, sem a necessidade de dados estatísticos, conforme já demonstrado na tese de doutoramento de Gysel (2017) que propôs uma pesquisa para validação de unidades didáticas no processo de aquisição de competência tradutória no curso de Secretariado Executivo. No que se refere à natureza, de acordo com o mapa de Holmes (1988/1995), a pesquisa é **aplicada** por se caracterizar como um estudo voltado para a formação do tradutor.

Acerca dos procedimentos adotados, a pesquisa é definida como uma **pesquisa em sala de aula** e por isso pressupõe uma atividade colaborativa entre participantes e pesquisador, o que a caracteriza como uma pesquisa-ação. De acordo Tripp (2005), a pesquisa-ação no contexto educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445). Assim a proposta apresentada nesta pesquisa se adequa a esse princípio da pesquisa-ação, visto que o objetivo do estudo foi propor e validar, por meio da aplicação, uma UD que possa ser usada no ensino de componente temático na formação de tradutores.

3.2 O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA PROPOSTA

A proposta trabalhada nesta pesquisa está inserida em dois contextos acadêmicos diferentes. O primeiro é o de uma disciplina obrigatória do curso de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília, intitulada “LET. 200760 Tradução de Textos Gerais 2 (TTG2)”, para a qual a proposta de UD foi desenhada. De acordo com a ementa, a disciplina se caracteriza pela prática da tradução de diferentes textos, tais como: jornalístico, publicitário, panfletos, folhetos turísticos, textos de consumo rápido, receitas, textos humorísticos e literários, colocando o estudante em situações reais de tradução. O segundo contexto é o de um curso de extensão denominado “Competência tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes”, ofertado também na Universidade de Brasília (UnB), com o propósito de aplicação da proposta trabalhada nesta pesquisa.

A proposta foi aplicada inicialmente dentro da disciplina TTG2, no semestre 2/2019, durante quatro aulas, com duração 1 hora e 40 minutos cada aula, no período do estágio docente do pesquisador, sob a supervisão do professor da disciplina, Dr. Gleiton Malta. Contudo, nessa primeira aplicação, o projeto de pesquisa, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), ainda não havia sido aprovado, o que impossibilitou, neste trabalho, a divulgação das respostas e percepções individuais e coletivas dos estudantes. Por outro lado, após essa primeira aplicação, a proposta sofreu adaptações, como a adequação de tempo e de informações para a realização da tarefa; essas adaptações serão mencionadas a partir de comentários gerais sobre a aplicação na seção 4.1.

No segundo contexto, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética², a proposta foi reaplicada no referido curso de extensão, com 08 horas de carga horária, realizado nos dias 29 e 30 de outubro de 2019, no Laboratório de Tradução da UnB, e contou com a presença de 11 participantes. Houve a oferta de 40 vagas para o curso. Após a divulgação em salas de aula de turmas do curso de Letras-Tradução Espanhol, todas as vagas foram preenchidas. Compareceram no primeiro dia do curso 16 inscritos, dos quais 11 o concluíram. Ressalte-se que nos dois contextos de aplicação, os participantes tiveram acesso à proposta, ao material didático e à sugestão avaliativa da proposta de UD aplicada.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

² Projeto de pesquisa CAAE 20256619.0.0000.5540 aprovado na reunião do dia 25 de outubro de 2019 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB).

O procedimento de coleta de dados da pesquisa envolveu quatro métodos de abordagem:

- a) Questionário prospectivo inspirado em Malta (2015),
- b) Respostas nas fichas das tarefas da UD proposta,
- c) Ficha autoavaliativa,
- d) Diário reflexivo para anotações.

Por envolver o uso de diferentes instrumentos, a presente pesquisa possibilitou a triangulação de dados, definida por Denzin e Lincoln (2005) como a combinação de diferentes métodos na análise de um objeto. De acordo com os autores, a triangulação permite validação da pesquisa qualitativa pela combinação de instrumentos múltiplos para a compreensão do fenômeno observado.

O *questionário prospectivo* semiaberto (Apêndice A) levantou informações sobre o perfil dos participantes e o grau de conhecimento que eles possuíam sobre a temática abordada.

As *respostas obtidas* por meio da proposta de UD (Apêndice B) possibilitou saber se os participantes entenderam a proposta e se conseguiram concluí-la e assim levantou questionamentos sobre a própria pertinência de tais tarefas.

A *ficha autoavaliativa* (Apêndice C), preenchida pelos participantes ao final da aplicação da proposta, permitiu que eles pudessem avaliar os componentes trabalhados em cada uma das tarefas e qual seu grau de conhecimento acerca deles.

Por fim, o *diário reflexivo* possibilitou a anotação e posterior análise da perspectiva do pesquisador sobre a aplicação da proposta.

3.4 DESCRIÇÃO DO PESQUISADOR

Por se tratar de uma pesquisa-ação, que demanda a colaboração entre todos os envolvidos no processo de aplicação da proposta em sala de aula, faz-se necessário uma descrição acerca do perfil do pesquisador. Neste sentido, destaca-se a trajetória como tradutor, como pesquisador e como docente.

Como tradutor, iniciei minha trajetória sem formação específica na área, assim como muitos tradutores que atuam no mercado, realizando traduções com base em meus

conhecimentos em língua espanhola. O interesse por essa área surgiu durante a realização de um estágio, entre os anos de 2012 e 2014, na ONG Rádio Margarida, com sede em Belém do Pará, a partir da necessidade de análise de conteúdo e algumas traduções informais sempre relacionadas à proteção dos direitos de crianças e adolescentes, produzidos no Brasil e em outros países, especialmente aqueles que compõem a Amazônia Internacional (Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname). Passei então a dedicar algum tempo na aprendizagem de técnica de tradução, com o auxílio da internet e realizando traduções para fins de aperfeiçoamento. Posteriormente, passei a participar de palestras, debates e cursos livres que envolvessem o tema. Passaram-se dois anos até que eu me sentisse seguro a aceitar uma proposta de tradução remunerada na modalidade *freelancer*, com a qual sempre trabalhei. Contudo, mesmo após adquirir conhecimento técnico e atingir um determinado grau de competência por meio da prática, ainda sentia a necessidade de estabelecer uma base teórica para o trabalho que eu estava desenvolvendo. Foi assim que iniciei o curso de pós-graduação em Estudos da Tradução (Postrad), em 2018, na UnB, e desde então tenho desenvolvido minha competência tradutória e o meu conhecimento sobre tradução. Atualmente, por não se constituir a minha principal ocupação, serviços de tradução são responsáveis por cerca de 10% do meu rendimento mensal, trabalho principalmente com textos acadêmicos, publicitários, jornalísticos e frequentemente textos envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes, realizando tradução direta e inversa.

Como pesquisador, sou graduado em Comunicação Social pela Universidade da Amazônia (Unama) e mestrando em Estudos da Tradução pelo Postrad/UnB. Já desenvolvi pesquisas na área de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e no mestrado desenvolvo essa mesma temática dentro da formação do tradutor. Meu envolvimento com esse tema se deu ainda quando trabalhava na Rádio Margarida, ONG que desenvolve atividades de combate às diversas formas de violações de direitos de meninos e meninas no Brasil, especialmente na Amazônia. Posteriormente, como tradutor profissional, identifiquei que há uma demanda de serviços de tradução nessa área e que há poucas informações para tradutores iniciantes sobre características específicas desse tipo de trabalho. Por isso, o interesse em abordar essa temática na pesquisa. Buscando ampliar o trabalho que venho desenvolvendo, participo do grupo de pesquisa MapTrad - Mapeamentos em Tradução,

registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³, coordenado pelo prof. Dr. Gleiton Malta.

Como docente, atuei no período de agosto de 2017 à fevereiro de 2019 na Rede Estadual de Educação Profissional de Minas Gerais, exercendo a atividade nas Escola Estadual Domingos Pinto Brochado e Escola Estadual Virgílio de Melo Franco, ambas localizadas no município de Unaí, na região do Noroeste de Minas. Durante essa experiência, trabalhei ministrando disciplinas nos cursos técnicos de Marketing, Administração e Secretariado, neste último merece destaque a atuação que desenvolvi na disciplina de Espanhol Instrumental que por estar ligada à formação técnica, demandou um caráter prático voltado para o emprego da língua espanhola no mundo corporativo.

3.5 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa, no primeiro contexto, foram os estudantes matriculados na disciplina TTG2, do curso de Letras-Tradução Espanhol da UnB. Como obrigatoriedade da grade/matriz curricular, os estudantes dessa disciplina já haviam cursado a disciplina de Tradução de Textos Gerais 1 e Introdução à Tradução e já possuíam algum grau de conhecimento sobre tradução, mesmo sendo considerados iniciantes. No segundo contexto da proposta, por se tratar de um curso de extensão aberto ao público, 8 participantes eram estudantes matriculados no curso Letras-Tradução Espanhol e 2 eram tradutores egressos desse curso. Para participação nesse segundo contexto, foi estabelecido que o requisito era estar matriculado ou ter concluído o referido curso.

O recrutamento dos participantes para o curso de extensão se deu por meio de divulgação em sala de aula e em redes sociais, com inscrição realizada via internet. Antes do início da aplicação da proposta, todos os participantes concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e 510/2016.

Um total de 11 participantes foram selecionados inicialmente. Após a análise das informações coletadas, 1 participante, matriculado no curso de Letras-Tradução Francês, precisou ser excluído por não atender aos critérios adotados na pesquisa, restando, por fim, 10 participantes.

³ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2060501981311209

As informações acerca do perfil solicitadas aos participantes foram: idade, se o participante já havia concluído o bacharelado em Letras-Tradução Espanhol, experiência em serviços de tradução, se possuía certificado de proficiência em espanhol e se já havia tido contato com tradução na área temática da pesquisa. O Quadro 5 apresenta um resumo das principais informações relevantes para esta pesquisa, coletadas sobre o perfil dos 10 participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Bacharelado ou equivalente em tradução	Experiência em tradução	Certificado de proficiência em espanhol?	Já teve algum contato com tradução na área temática da pesquisa?
P01	21	Não	Até 2 anos	Não	Não
P02	24	Não	Nenhuma	Não	Não
P03	49	Sim	4 a 6 anos	DELE C1	Não
P04	24	Sim	4 a 6 anos	Não	Não
P05	23	Não	Até 2 anos	Não	Não
P06	26	Não	2 a 4 anos	Não	Não
P07	26	Não	2 a 4 anos	Não	Não
P08	23	Não	Até 2 anos	Não	Não
P09	18	Não	Até 2 anos	Não	Não
P10	19	Não	Até 2 anos	Não	Não

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 5 mostra que os participantes tinham idade média de 25 anos (desvio padrão 8,7). Do total, oito participantes (P01, P02, P05, P06, P07, P08, P09, P10) eram estudantes de tradução e os outros dois (P03 e P04) já haviam concluído o curso de Letras-Tradução Espanhol. Todos os participantes declararam ter experiência em tradução, os dois participantes que eram egressos afirmaram ter entre 4 e 6 anos de experiência; dois (P06 e P07) disseram ter entre 2 e 4 anos; o restante afirmou ter até 2 anos de experiência. Do mesmo modo, um participante (P03) informou possuir certificado de proficiência DELE C1, enquanto os demais afirmaram não possuir nenhuma certificação. Além disso, foi perguntado aos

participantes se eles já haviam tido contato com tradução envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes; todos responderam não.

3.6 DESENHO DA PROPOSTA DE UD

Inicialmente cumpre ressaltar que nesta pesquisa a aquisição é tratada como um processo de mobilização da subcompetência extralinguística, uma vez que, sabe-se que a aquisição se dá de forma gradual e uma única proposta de UD seja insuficiente para que a aquisição ocorra de fato. A partir da pesquisa bibliográfica foram encontrados poucos estudos envolvendo a aquisição da subcompetência extralinguística na formação do tradutor. Desse modo, o presente estudo se baseia em muito nas pesquisas sobre aquisição de outras subcompetências tradutórias, mesmo sabendo das especificidades inerentes à subcompetência extralinguística. Soma-se a isso o fato de que subcompetência extralinguística é definida nos estudos do grupo PACTE como um conhecimento do tipo declarativo, que se adquire por exposição e é fácil de verbalizar; contudo, acredita-se, a partir do levantamento bibliográfico, que tal subcompetência também envolva algum conhecimento do tipo operacional, de modo que a aplicação da proposta poderá esclarecer melhor essa questão.

No ensino de componentes culturais no processo tradutório, Berenguer (1998) aponta que esse componente deve ser adquirido em aulas de língua estrangeira; Robinson (2003) fala de imersão; Witte (2005) fala de tomada de consciência por parte do estudante sobre problemas interculturais da tradução; Yrosh e Muies (2011) falam da experiência como forma de aquisição da consciência intercultural; percebe-se que, segundo os autores citados, sobretudo Witte e Yrosh e Muies, a aquisição desse componente se dá no sentido de fazer com que os aprendizes reflitam sobre a importância dele no fazer tradutório para a tomada de consciência.

Nesse sentido, então, como fazer? Diante das dificuldades expostas e limitações da pesquisa quanto ao tempo, pois o ideal seria que mais de uma UD fosse testada, optou-se por desenhar uma proposta de UD para ser usada como elemento de introdução da subcompetência extralinguística, sobretudo o elemento temático e cultural, que posteriormente pudesse ser aprofundado em outras UDs, mas que também servisse como ponto de partida para que o participante tivesse autonomia para construir o próprio conhecimento posteriormente.

Dentre as propostas estudadas, acredita-se que as que tenham mais afinidade com esta pesquisa no enfoque por tarefas sejam as propostas de Hurtado Albir (2005), Galán-Mañas (2009), Moreno e Pujols (2011), Malta (2017) e Gysel (2017), sobretudo por apresentar de forma prática como desenhar uma UD; por essa razão, a proposta apresentada neste trabalho se baseia na proposta desses autores, a respeito da qual, embora esteja voltada para outros contextos, acredita-se que tragam contribuições para este trabalho.

O desenho da UD foi traçado com base no seguinte percurso: i) levantamento das informações e necessidades dos estudantes; ii) a demanda profissional e iii) a proposta de UD e definição de tarefas

3.6.1 Levantamentos de informações e necessidades dos alunos

Galán-Mañas (2009) afirma que o estudante é o elemento básico de qualquer processo de ensino e aprendizagem e que em uma proposta de desenho curricular é de extrema importância conhecer seu contexto. Sendo assim, o levantamento de informações acerca das necessidades dos estudantes se faz imprescindível para a presente proposta de UD, tendo em vista que eles são os protagonistas do processo. Assim, é possível estabelecer objetivos e tarefas que estejam de acordo com o perfil dos aprendizes.

No curso de bacharelado em Letras-Tradução Espanhol da UnB, Malta (2011) realizou uma pesquisa com dois grupos de estudantes desse curso, o primeiro com 19 integrantes que cursavam o 2º semestre e o outro com 23 participantes que estavam matriculados no 3º semestre. O autor afirma, a partir da pesquisa empreendida, que há um perfil de estudante do curso noturno, cujas características são as seguintes: estudantes que geralmente trabalham durante o dia, na maioria das vezes chegam na sala de aula cansados e têm a sensação de passividade nas aulas expositivas. Dessa forma, qualquer proposta que se destine a esses estudantes, precisa levar em consideração essas características. Além disso, Galán-Mañas (2009) chama atenção para uma característica inerente ao estudante universitário; segundo a autora, a chegada ao ensino superior implica mudanças na vida do estudante que até então estava acostumado a um modelo de ensino guiado, presente no ensino médio; e de repente, o estudante se vê diante da necessidade de buscar o conhecimento de forma autônoma e de manejar ferramentas de aprendizagem de forma independente.

Para complementar esse levantamento de informações, tendo em vista que a proposta de UD é destinada para estudantes de TTG2, é importante destacar informações da ementa dessa disciplina. De acordo com o documento, a disciplina tem como:

- (i) **Objetivos:** Compreender e desenvolver o processo tradutor e aplicá-lo a encargos concretos. Preparar os estudantes para tratar da maneira mais adequada os problemas de tradução mediante a aplicação de diferentes estratégias de tradução. Capacitar os alunos para defrontar as exigências das diversas traduções especializadas dos próximos semestres
- (ii) **Conteúdos** Tipos textuais: textos expositivos, instrutivos e argumentativos. O uso da documentação e os subsídios de índole externa na prática tradutória. Os artigos jornalísticos: coerência e coesão textuais. Aspectos relevantes na tradução de textos econômicos, técnicos-científicos, jurídicos e literários. A importância de conhecer o campo temático. O dinamismo da equivalência tradutora e a questão da cultura. A finalidade da tradução.

Figura 5 - Ementa TTG2

Denominação	Tradução de Textos Gerais 2
Nível	Graduação
Início da Vigência em	1980/1
Pré-requisitos	LET 150991 Tradução de Textos Gerais 1
Ementa	Início da Vigência em 2010/2 Tradução textos gerais: textos jornalísticos, textos publicitários, panfletos, folhetos turísticos, textos de consumo rápido, receitas, textos humorísticos e literários.
Programa	Início da Vigência em 2010/2 OBJETIVOS: Compreender e desenvolver o processo tradutor e aplicá-lo a encargos concretos. Preparar os estudantes para tratar da maneira mais adequada os problemas de tradução mediante a aplicação de diferentes estratégias de tradução. Capacitar os alunos para defrontar as exigências das diversas traduções especializadas dos próximos semestres. CONTEÚDOS: Tipos textuais: textos expositivos, instrutivos e argumentativos. O uso da documentação e os subsídios de índole externa na prática tradutória. Os artigos jornalísticos: coerência e coesão textuais. Aspectos relevantes na tradução de textos econômicos, técnicos-científicos, jurídicos e literários. A importância de conhecer o campo temático. O dinamismo da equivalência tradutora e a questão da cultura. A finalidade da tradução.

Fonte: Matrícula Web UnB

<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=200760>

Dessa forma, pelo objetivo e conteúdo de trabalho na disciplina, considera-se que uma proposta de UD para a mobilização da subcompetência tradutória extralinguística seja adequada, por trabalhar questões temática, culturais e terminológicas

3.6.2 Demanda profissional

Além do levantamento do perfil e necessidades dos estudantes, é necessário também buscar informações sobre a dinâmica profissional representativa da proposta que se está desenhando, uma vez que, segundo Hurtado Albir (1999), as tarefas devem simular o ambiente profissional. De acordo com Gysel (2017), o ponto de partida é “a identificação tanto das necessidades sociais como das demandas de mercado que se traduzem em competências requeridas do setor profissional para o qual os alunos estão sendo formados” (GYSEL, 2017, p.124).

No que se refere à subcompetência extralinguística, de acordo com a definição estabelecida pelo próprio PACTE (2019), é possível verificar algumas demandas referentes a esse conhecimento no trabalho do tradutor: a) conhecimento sobre a própria cultura; b) conhecimento sobre a cultura de trabalho; c) conhecimento enciclopédico sobre o mundo em geral; c) conhecimento temático sobre área concreta para resolução de problemas de tradução (PACTE, 2019). Sendo assim, tem-se pelo menos quatro tipos de conhecimento inerentes à subcompetência extralinguística e todos eles estão ligados à demanda profissional, uma vez que se constituem como o conhecimento necessário ao tradutor durante o processo tradutório. Nessa perspectiva, um desenho de uma proposta de UD para a aquisição dessa subcompetência deve levar em consideração esses conhecimentos.

3.6.3 A proposta de UD e definição de tarefas

Considerando i) o objetivo de desenvolver atividades para a mobilização da subcompetência extralinguística; ii) o perfil e a necessidade dos estudantes, e iii) a demanda profissional; passou-se para o efetivo desenho da proposta de UD e a definição de tarefas.

De acordo com Hurtado Albir (2007) e Vasconcellos, Espíndola e Gysel (2017), as tarefas podem ser de diferentes tipos; por isso, na presente proposta elas serão classificadas em preparatórias (T1, T2, T3, T4), com característica de complexidade gradual e de integração do tema à realidade do participante, e em tarefa integradora (T5), que tem o maior

grau de complexidade e reúne muitos dos conhecimentos trabalhados nas tarefas preparatórias, apresentadas a seguir.

A proposta de UD será composta por cinco tarefas, mais especificamente:

- i. O campo profissional;
- ii. O orçamento de tradução;
- iii. A análise do texto fonte;
- iv. As fontes para a tradução;
- v. A tradução de texto.

Destaca-se como objetivo geral da proposta:

- i. O participante deve construir base para buscar novas informações, posteriormente e de forma autônoma, acerca da temática específica com fim tradutório.

No Quadro 6 a seguir, as tarefas da proposta de UD são identificadas e apresentadas com maior detalhe na sequência.

Quadro 6 -Tarefas da proposta de UD

TAREFA	TIPO	PROPOSTA
Tarefa 1 (T1)	Preparatória	O campo profissional da tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.
Tarefa 2 (T2)	Preparatória	Orçamento de tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.
Tarefa 3 (T3)	Preparatória	Análise de um Texto Fonte (TF) para tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.
Tarefa 4 (T4)	Preparatória	Fontes para a tradução de um texto sobre violência sexual de crianças e adolescentes.
Tarefa 5 (T5)	Integradora	Tradução de um texto sobre violência sexual contra crianças e adolescentes

Fonte: elaborado pelo autor

A **T1, conhecendo campo profissional**, tem como objetivo fazer com que o participante se familiarize com o campo profissional da tradução dentro da temática, entende-se que como a temática trabalhada é muito específica, é necessário contextualizá-la. Nesta etapa os participantes deverão buscar informações sobre instituições ou pessoas que

eventualmente podem solicitar um serviço de tradução acerca da temática trabalhada. A proposta é fazer com que o participante conheça o mercado de trabalho, uma vez que a partir dessa informação o tradutor poderá aumentar o seu nicho de atuação e seu próprio *networking*. A T1 pode ser visualizada no Quadro 7.

As orientações gerais para essa tarefa são:

- i. Cada participante deverá apresentar, na ficha da T1, pelo menos três possíveis contratantes de um serviço de tradução sobre a temática trabalhada.
- ii. O participante deverá informar contato (telefone, e-mail ou site) e área (ONG, órgão do governo, empresa etc.), atuação do contratante e tipo de serviço de tradução que poderá ser solicitado.

Quadro 7 - Ficha da tarefa 1 da proposta de UD

TAREFA 01 - Conhecendo campo profissional				
Utilizando recurso de pesquisa, você deve buscar informações sobre clientes que podem solicitar um serviço de tradução sobre a temática violência sexual de crianças e adolescentes. Ao encontrar as informações, preencha a ficha abaixo com: o nome do contratante; o país onde ele se encontra; se for instituição, o tipo de serviço prestado e o contato.				
Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: conhecer as características do campo profissional abordado, quais os possíveis clientes, onde eles estão, quais os tipos de tradução podem ser solicitados de acordo com a temática. Deve, ainda, desenvolver habilidades para criar agenda com informações relevantes de contato dos clientes para serviços futuros.				
Contratante	País	Área de atuação	Serviço de tradução solicitado	Contato

Fonte: elaborado pelo autor

Do mesmo modo, **a T2, preparando um orçamento**, também é uma tarefa preparatória que busca fazer com que o participante consiga montar um orçamento de

tradução na área da temática. Para a realização dessa tarefa, o participante deverá consultar o texto a ser traduzido, (T5), para definir questões como complexidade, número de palavras e outros fatores que possam ser relevantes. Entende-se que a integração entre as tarefas é importante para fazer com que o participante reflita sobre as etapas do processo tradutório. A T2 pode ser visualizado no Quadro 8.

As orientações para a realização da T2 são:

- i. Os participantes poderão trocar informações sobre a definição do orçamento.
- ii. O participante deverá buscar informações sobre valor de tarifa sugerido por sindicatos ou associações de tradutores.
- iii. Os participantes deverão explicitar fatores relevantes que possam influenciar no orçamento da tradução na temática.

Quadro 8 - Ficha da tarefa 2 da proposta de UD

TAREFA 02 - Preparando um orçamento de tradução		
Analisando o texto a ser traduzido na tarefa 5, faça um orçamento de tradução determinando o valor a ser cobrado pelo serviço. Além disso, determine os fatores relevantes que podem influenciar no valor final, você deve também buscar o valor das tarifas recomendadas para esse serviço.		
Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: adquirir capacidade de determinar critérios relevantes para realizar um orçamento de tradução na temática abordada de acordo com as características do serviço e do produto.		
Fatores relevantes	Tarifas recomendadas	Valor final

Fonte: elaborado pelo autor

Assim como na T2, a **T3, análise do texto fonte**, busca promover uma integração entre as tarefas presentes na proposta. O participante deverá realizar uma breve análise do texto a ser traduzido, (T5). Com base em Malta (2017), os elementos extraídos do texto serão:

1) tipologia textual, 2) registro, 3) estilo, 3) características do autor e 4) referentes extralinguísticos da cultura de partida. A T3 pode ser visualizada no Quadro 9.

As orientações da T3 são:

- i. Após as orientações, os participantes deverão realizar a leitura do texto e extrair as informações solicitadas do texto.
- ii. Os participantes poderão buscar mais informações sobre o texto.
- iii. Os participantes poderão discutir coletivamente sobre a análise e informações solicitadas.

Quadro 9 - Ficha da tarefa 3 da proposta de UD

TAREFA 03 - Análise do texto fonte	
Dando continuidade à análise do texto fonte, você deve identificar e extrair do texto as informações para responder às categorias abaixo. Se necessário, você pode também recorrer a recursos de pesquisa.	
Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: desenvolver estratégia de leitura para identificar problemas de tradução e estratégia a ser adotada. Deve ser capaz de realizar análise do texto fonte para determinar fatores linguísticos (léxico, morfossintáticos, estilísticos, textuais) e extralinguístico (temáticos, culturais) do texto a ser traduzido.	
Contexto	
Destinatário do texto fonte (tf)	
Destinatário do texto alvo (ta)	
Problemas linguísticos	
Problemas extralinguísticos	

Fonte: elaborado pelo autor

A **T4, pesquisando fontes**, buscará fazer com que os participantes consigam manejar fontes sobre a temática trabalhada. Os participantes deverão pesquisar fontes que possam auxiliar na tradução. Busca-se que, com a T4, o participante apresente como resultados de pesquisa: *sites*, glossários, manuais sobre o emprego de termos, dentre outros. Desse modo, espera-se que, diante de um problema de tradução, o participante seja capaz de saber quais fontes ele poderá consultar, quais serão confiáveis e quais poderão solucionar eventuais problemas. A T4 pode ser visualizada no Quadro 10.

As orientações gerais da T4 são.

- i. Cada participante deverá apresentar pelo menos três fontes diferentes.
- ii. O participante deverá trazer informações sobre local em que a fonte poderia ser consultada e em qual língua ela se encontra.

Quadro 10 - Ficha da tarefa 4 da proposta de UD

TAREFA 04 - Pesquisando fontes			
Nesta tarefa, após a análise do texto fonte, você deve buscar fontes que auxiliem na etapa de tradução do texto e na resolução de problemas tradutórios. Ao encontrá-las, você deve elencá-las nos espaços abaixo, determinando a qual fonte, quais os recursos que ela possibilita, a língua em que ela está e onde pode ser consultada.			
Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: encontrar e manejar fontes que auxiliem no processo tradutório dentro da temática. Deve ser capaz, ainda, de organizar as fontes de modo a garantir agilidade ao processo tradutório.			
Fonte	Recursos	Língua	Consulta

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, **a T5, traduzindo o texto**, solicita aos participantes a tradução de um texto sobre a temática. O texto em questão faz parte de um manual de instrução do projeto La Muralla Soy Yo, desenvolvido pela ONG colombiana Fundación Renacer⁴ que atua no enfrentamento da violência sexual. La Muralla Soy Yo visa, desde 2009, mobilizar moradores e visitantes da cidade de Cartagena contra a exploração sexual de crianças e adolescentes, sobretudo no contexto do turismo, (Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes - ESCNNA), o projeto conta com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (Unicef). O manual do qual o trecho trabalhado na T5 foi retirado de

⁴ A Fundação Renacer é uma ONG colombiana que atua, desde 1988, em nível nacional contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, trabalhando com vítimas desse tipo de violência e no enfrentamento dessa problemática. <https://fundacionrenacer.org/>

uma cartilha inicialmente destinada a moradores, comerciantes e profissionais que atuam no setor de turismo, além de turistas que visitam a cidade. A escolha do texto se deu porque ele é voltado para a discussão sobre o senso comum, fatos e fatores de risco da violência sexual contra crianças e adolescentes; dessa forma, acredita-se que com esse texto seja possível trabalhar a subcompetência extralinguística por se apresentar vários vieses sobre o assunto da cultura de partida e contrastá-la com a cultura de chegada. O Quadro 11 apresenta a ficha da T5, com o trecho escolhido para a tradução.

As orientações gerais da T5 são:

- i. Durante a realização da T5 os alunos poderão acessar as informações coletadas nas T3 e T4.
- ii. Os problemas de tradução encontrados serão solucionados individualmente, mas poderão ser discutidos pelo grupo.
- iii. Ao final da atividade, os alunos deverão entregar as traduções.
- iv. O texto de chegada deverá ser organizado nas colunas abaixo da ficha de acordo com a organização do texto.

Quadro 11 - Ficha da tarefa 5 da proposta de UD

TAREFA 5 - Traduzindo o texto		
Nesta tarefa final, você deve realizar a tradução do texto abaixo, extraído de uma cartilha educativa da ONG colombiana La Muralla Soy ¡Yo! Para realizar essa tarefa, você pode utilizar os recursos desenvolvidos nas tarefas 3 e 4. O texto meta deve ser produzido nas colunas disponíveis no final do texto.		
Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: realizar a tradução de um texto fonte sobre a temática abordada. Mobilizar o conhecimento adquirido ao longo das demais tarefas para agilizar o processo e resolver eventuais problemas		
¿CUÁLES SON LAS CAUSAS GENERALES DE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES?		
MITOS SOBRE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL	HECHOS DESCRITOS EN EL CASO Y EN LA VIDA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	FACTORES DE RIESGO
A las niñas, niños y adolescentes les gusta y disfrutan ser explotados sexualmente	Doce años atrás, cuando Ana tenía 5 años, vivía con su papá y su abuelo en Santa Marta, su mamá la abandonó desde su nacimiento y el rol de madre lo asumía cada una	Factores de tipo familiar: maltrato, abandono, negligencia de los padres y madres. Abuso sexual (los niños, niñas y adolescentes no reciben tratamiento ni

	de las parejas ocasionales que tenía su padre	tienen una figura en la familia que les crea, que los ame y los proteja)

Fonte: elaborado pelo autor

Como visto, ao longo da proposta são trabalhadas tarefas com objetivos específicos em relação à mobilização da subcompetência extralinguística na temática. Além disso, a proposta é desenhada buscando conferir o máximo de autonomia ao participante durante a realização, buscando abordar os aspectos culturais, enciclopédicos e temáticos da tradução sobre a violência sexual de crianças e adolescentes.

Além das tarefas apresentadas neste capítulo, uma ficha autoavaliativa também integra a proposta de UD. Esta é desenhada para que o participante pudesse avaliar os conhecimentos trabalhados ao longo de toda unidade. De acordo com Hurtado Albir (2005), Galán-Mañas (2009), Moreno e Pujols (2011), Malta (2017) e Gysel (2017), a autoavaliação é uma etapa importante do processo, tanto que se constitui como uma tarefa que tem como objetivo consolidar o conteúdo abordado e fazer com que o aluno reflita sobre o processo e se atingiu os objetivos da UD. Para a proposta investigada neste trabalho, a ficha de autoavaliação foi desenhada com base no conteúdo trabalhado em cada uma das tarefas, indagando ao participante como ele avalia o seu desempenho para realizar determinadas tarefas, as respostas são dadas em uma escala de 1 a 5, sendo 1 = nenhum, 2 = pouco, 3 = regular, 4 = bom, 5 = muito.

Ao todo, serão avaliadas as seguintes tarefas:

- i. Indicar quais empresas podem solicitar um trabalho de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- ii. Elaborar um mailing com empresas podem precisar dos seus serviços de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.

- iii. Identificar serviços de tradução que podem ser solicitados pelo contratante sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- iv. Preparar um orçamento de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- v. Determinar fatores relevantes no orçamento de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- vi. Fazer análise de texto a ser traduzido sobre a temática sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- vii. Identificar problemas de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes.
- viii. Pesquisar fontes que auxiliem na tradução de um texto sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes.
- ix. Traduzir um texto sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes.

No próximo capítulo são apresentados os resultados da aplicação e discussão da proposta em ambiente de ensino, a partir da realização das tarefas, da visão dos participantes e da visão do pesquisador.

4 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA

Neste capítulo são discutidos os resultados da implementação da proposta de UD desenvolvida neste trabalho. Como já mencionado, a aplicação ocorreu em um curso de extensão, que contou com 10 participantes, desenvolvido para a abordagem da proposta. Sendo assim, o capítulo está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, discute-se a implementação da proposta com base na realização das tarefas e nas respostas apresentadas pelos participantes nas fichas da T1, T2, T3, T4, e T5; na segunda parte, apresenta-se a percepção dos participantes acerca da implementação da proposta de UD a partir de dados colhidos da ficha de autoavaliação e da discussão realizada em grupo ao final do curso; por fim, apresenta-se, a percepção do pesquisador sobre a implementação da proposta.

4.1 BREVE COMENTÁRIO SOBRE A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Como já foi mencionado na seção 3.2, antes da aplicação da proposta de UD no curso de extensão, ela foi aplicada inicialmente na disciplina TTG2. Esse primeiro contexto, apesar das limitações éticas quanto à divulgação dos dados coletados, implicou algumas mudanças na proposta da UD que devem ser comentadas a partir do contexto geral em que se deu. As alterações após essa aplicação foram: a) a inserção de mais informações nas fichas das tarefas para auxiliar o participante; b) redução no número de respostas solicitadas c) a inserção da tarefa 3, (T3), substituindo uma tarefa de leitura com discussão em grupo.

Durante essa primeira aplicação, havia pouca informação sobre a realização das tarefas; havia apenas uma orientação mencionando o que o participante deveria fazer, e as orientações sobre como fazer foram repassadas oralmente pelo pesquisador no início. No entanto, durante a autoavaliação em grupo, os estudantes relataram que constantemente esqueciam essas orientações e precisavam questioná-las novamente ao pesquisador; por essa razão, foram incluídas mais informações sobre a realização da tarefa e sobre o que se esperava do participante ao final de cada uma delas. O Quadro 12 mostra a tarefa 1 na primeira proposta.

Quadro 12 – Tarefa 1 na primeira proposta UD

TAREFA 01 – O participante deve preencher a ficha abaixo com as informações solicitadas sobre possíveis contratantes de um serviço de tradução sobre tradução publicitária.
--

CONTRATANTE	PAÍS	ÁREA DE ATUAÇÃO	SERVIÇO DE TRADUÇÃO SOLICITADO	CONTATO

Fonte: elaborado pelo autor

Além disso, como é possível observar no Quadro 12, em razão do tempo, após a primeira aplicação, o número solicitado de possíveis contratantes passou de 5 para 3, pois os estudantes levaram muito tempo para concluí-la, o que era um problema para o curso de extensão, diante da limitação horário; isso ocorreu com todas as tarefas. Por fim, a última alteração foi em relação à T3; na primeira aplicação foi realizada uma tarefa de leitura em voz alta e as características e problemas encontrados foram discutidos coletivamente; contudo, verificou-se que muitos estudantes não participaram da discussão; por isso, no segundo contexto, a tarefa foi apresentada no formato de ficha.

4.2 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA

Após os participantes serem informados acerca da finalidade do curso de extensão, da pesquisa que estava sendo desenvolvida e de terem posteriormente preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário prospectivo, deu-se início à aplicação da proposta de UD “conhecimento cultural e temático em tradução”. Inicialmente o pesquisador ofereceu um panorama apresentando a tradução envolvendo a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes para contextualizar a proposta. Os participantes então receberam a UD impressa, apresentada em um formato de pasta. Posteriormente o pesquisador apresentou os objetivos de cada uma das cinco tarefas que integraram a proposta de UD. O curso ocorreu durante dois dias, com duração de quatro horas em cada dia. Ficou acordado com os participantes que, no primeiro dia, seriam realizadas as quatro primeiras tarefas (T1, T2, T3, T4) e, no segundo dia, a T5 e o momento de discussão e autoavaliação da proposta de UD. Ao final do primeiro dia, o material foi recolhido, para

que não houvesse risco de extravio, no horário estipulado para o encerramento e foi entregue novamente no dia seguinte para a conclusão.

4.2.1 Implementação e discussão da T1

A T1, **conhecendo o campo profissional**, foi proposta com o objetivo de explorar/investigar o contexto profissional ligado à temática abordada na proposta de UD. Para tanto, foram solicitadas as seguintes informações: 1) contratante de um serviço de tradução dentro da temática; 2) país do contratante; 3) área de atuação; 4) serviços de tradução que poderiam ser solicitados de acordo com a área de atuação; 4) endereço para contato. Para levantar essas informações, os participantes precisaram recorrer a ferramentas de pesquisa, como a Internet e puderam vivenciar a realidade de tradutores que trabalham de forma *freelancer* e que muitas vezes precisam manter uma agenda com informações sobre clientes para que possam ter acesso à oferta de trabalho. Ao final da tarefa o participante deveria ser capaz de: 1) indicar empresas que podem solicitar um serviço de tradução sobre a temática; 2) elaborar um *mailing*⁵ com endereço de contatos de cliente; 3) identificar serviços de tradução comuns à temática abordada.

Todos os participantes realizaram a tarefa conforme o solicitado, indicando o possível contratante, o país onde ele se encontra, a sua área de atuação, o tipo de serviço que poderia ser solicitado de acordo com a atuação (tradução de texto, interpretação, audiovisual, etc...) e o endereço para contato. As respostas apresentadas pelos participantes se dividiram em: a) ONGs com atuação internacional (Childhood, Plan Internacional, Manos Unidas); b) organismos internacionais (UNICEF, UNESCO) e c) órgãos públicos (Ministério Público, Ministério dos Direitos Humanos, Defensoria Pública). Quanto aos serviços que podem ser solicitados, os participantes destacaram a tradução de: cartilhas educativas, documentos, legislação e acordos internacionais, reuniões, conteúdo audiovisual.

4.2.2 Implementação e discussão da T2

Dando prosseguimento ao conhecimento sobre o campo profissional, a T2, **preparando um orçamento de tradução**, explorou a preparação de um orçamento de serviço

⁵ Um *mailing* é uma ferramenta usada por empresas ou trabalhadores freelancers que consiste na organização de uma lista de contato com e-mail, telefone e outros dados de seus clientes. A fim de esclarecimento, o conceito foi explicado aos participantes durante a realização da tarefa e da autoavaliação.

de tradução. Para a realização dessa tarefa, os participantes tiveram como base o texto a ser traduzido ao final da proposta de UD. Devido às restrições de tempo, foram fornecidas informações que auxiliaram a preparação do orçamento: a origem do texto, o número de palavras, o local em que foi veiculado, se era tradução ou versão e o contexto. Alguns participantes, acredita-se que pela pouca experiência levando em conta que ainda são estudantes de graduação, tiveram dificuldade para iniciar a tarefa. Desse modo, todos foram orientados a buscar preços sugeridos, de acordo com o tipo de serviço, por entidades de classe de tradutores (sindicatos, associações, conselhos, etc...). Além de determinar o preço final do serviço, os participantes também foram orientados a determinar fatores considerados relevantes para a preparação de um orçamento de tradução, buscando trabalhar a ideia de que, apesar de existir um preço sugerido e aceito pela coletividade, outras razões como tempo, complexidade, grau de especialização, dentre outros, também inferem nesse processo. Com base no valor de referência do Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA) ⁶, a média do valor apresentado nas respostas ficou em R\$ 210,70 para um texto com 458 palavras, o que evidencia a falta de experiência dos participantes sobre serviços de tradução, uma vez que o valor se mostra elevado considerando um texto não especializado. Além disso, os participantes apontaram os seguintes fatores como relevantes para a preparação de um orçamento de tradução envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes: a) conhecimento terminológico, mesmo o texto apresentado não sendo especializado; b) conhecimento sobre a legislação do tema nas duas culturas; c) fatores culturais; d) complexidade; e) tempo; f) acesso a materiais de apoio.

4.2.3 Implementação e discussão da T3

No que diz respeito à T3, **análise do texto fonte**, foi solicitado aos participantes que fizessem uma análise do texto a ser traduzido. Incluiu-se este tipo de tarefa sobretudo por dois motivos: 1) a análise textual é uma etapa preparatória importante do processo tradutório; 2) possibilidade de que o participante se familiarizasse com o texto a ser traduzido e suas características. A tarefa foi proposta com base em Malta (2017) que afirma que sua finalidade é “desenvolver capacidade de aplicar estratégias de leitura antecipando possíveis problemas de tradução”, (MALTA, 2017, p.54). As características da análise apresentada pelo autor

⁶ De acordo com os valores de referência em vigência do SINTRA, o preço sugerido para tradução (de um idioma estrangeiro para o português) é de R\$ 0,45 por palavra. <https://www.sintra.org.br/valores-de-referencia/>

envolvem: 1) tipologia textual, 2) registro, 3) estilo, 4) características do autor e 5) referentes extralinguísticos da cultura de partida. Antes que os participantes fizessem a leitura, foi explicada a finalidade da tarefa e o conhecimento que se pretendia adquirir e foi solicitado aos participantes que fizessem a leitura do texto e apresentassem nessa ordem: 1) o contexto; 2) o destinatário do texto fonte; o destinatário do texto alvo; 3) problemas linguísticos; 4) problemas extralinguísticos. A tarefa, contudo, se mostrou dificultosa para os participantes. Um deles, (P02), deixou o campo da ficha sobre a análise linguística e extralinguística em branco, o que pode ter relação com a falta de experiência em tradução informada pelo participante no questionário prospectivo (Quadro 5). Os demais participantes também não conseguiram avançar na análise do texto, apresentando respostas mais gerais como, por exemplo, o problema de tradução da sigla “ESCNNA”⁷ ou regionalismos, mesmo eles sendo pouco presentes no texto. Os participantes não identificaram características como a de que o texto é apresentado em três colunas; a primeira se tratava de uma percepção do senso comum acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, a segunda; um fato ilustrativo e a terceira apresentava fatores de risco relacionados ao mesmo tipo de violação.

O conteúdo a ser traduzido apresentava mais de um tipo textual; os fragmentos das colunas ‘senso comum’ e ‘fato ilustrativo’ constituíam o tipo textual predominantemente narrativo; na coluna fatores de risco, havia um viés mais instrucional acerca da temática. Além disso, nos fatores extralinguísticos, os participantes não apontaram, por exemplo, se o senso comum apresentava semelhança entre as culturas colombiana e brasileira, já que é algo que pode ser mais particular de cada país, do mesmo modo que os fatores de risco; contudo, isso não foi mencionado. Os participantes tiveram mais facilidade para apresentar informações sobre o contexto e os destinatários. Acredita-se que o tempo de realização da tarefa tenha contribuído para que os participantes não tenham conseguido realizar a tarefa no que se refere às informações linguísticas e extralinguísticas, uma vez que a análise textual demanda esforço. Malta (2017) organiza essa tarefa para ser realizada em duas aulas. Além disso, acredita-se que as informações poderiam ser solicitadas, na ficha da tarefa, de forma mais clara e restrita, como por exemplo, com a explicitação de fatores extralinguísticos, tais como emissor, intenção da tradução, público-alvo, meio, lugar, tempo, motivo, função (NORD, 2005), somado a uma abordagem de análise previamente apresentada.

⁷ ESCNNA é a abreviação de Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes que é a exploração sexual de crianças e adolescentes com fins comerciais, principalmente no contexto de turismo e do tráfico nacional e internacional de crianças e adolescentes.

4.2.4 Implementação e discussão da T4

Na T4, **pesquisando fontes**, foi solicitado aos participantes a busca de fontes que fornecessem informações de auxílio na temática do texto a ser traduzido. O objetivo da tarefa foi fazer com que o participante se familiarizasse com o texto, principalmente após a proposta de análise da T3, e mostrar que organizar as fontes antes de iniciar a tradução pode conferir agilidade ao processo tradutório e ajuda a conhecer a temática com a qual se está trabalhando. Todos os participantes apresentaram as respostas na ficha indicada; foi estabelecido que tais fontes poderiam ser tanto em espanhol quanto em português e que deveriam ser no mínimo três; ademais, deveriam ser indicados os recursos e a língua na qual se encontrava a fonte. As respostas foram pouco específicas em relação ao conteúdo solicitado; os participantes apresentaram informações gerais como: “artigos do scielo”, “cartilha sobre o assunto”, “dicionário”, “portal dos direitos” “*Instituto Libertad*” “*Asociación Andaluza de Pediatría*”. Desse modo, foram indicados espaços genéricos onde as fontes estavam e embora pudessem ser acessadas, nenhuma delas estava ligada diretamente ao texto trabalhado. A ausência dessas fontes específicas pode ter relação com a dificuldade que os participantes encontraram para realizar a análise na T3, uma vez que na ausência de problemas de tradução não haveria a necessidade de texto de apoio.

4.2.5 Implementação e discussão da T5

Por fim, na T5, **traduzindo o texto**, que foi a tarefa integradora, desenvolvida com o objetivo de realizar a tradução do texto *¿Cuáles son las causas generales de la Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes?* sobre a temática violência sexual contra crianças e adolescentes. Como nas demais tarefas, para a realização da T5, os participantes puderam realizá-la em computadores do Laboratório de Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília; a tradução foi apresentada em uma ficha fornecida na mesma diagramação do texto a ser traduzido, uma vez que o mesmo se encontra distribuído em três colunas e em cada uma delas mantém informações com características distintas; a primeira, e fala sobre mitos; a segunda, sobre fatos vivenciados e, na terceira, sobre fatores de risco. Por questão de tempo, os participantes traduziram apenas uma parte do texto para que houvesse como aplicar a ficha de autoavaliação e realizar a discussão posteriormente. Ressalte-se que

todos concluíram a T5, e as traduções, com a identificação do participante, foram coletadas em pen drive e posteriormente anexadas à pasta de cada um deles.

Para a avaliação das traduções, adotou-se o modelo apresentado por Galán-Mañas (2009), (ver Quadro 13). Esse modelo busca avaliar as traduções a partir de quatro elementos: a) inadequações que afetam a compreensão do texto original; b) inadequações que afetam a expressão na língua de chegada; c) inadequações funcionais; d) acertos. Como exemplo, optou-se pela avaliação de um trecho da tradução dos participantes.

Quadro 13– Avaliação de tradução

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA TRADUÇÃO	
INADEQUAÇÕES QUE AFETAM A COMPREENSÃO DO TEXTO ORIGINAL	
CS	Sentido contrário (termo ou fragmento que tem sentido contrário ao do texto original)
FS	Falso sentido (termo ou fragmento que tem um sentido diferente ao do texto original. Razões: tradução literal, palavra por palavra, falso cognato)
SS	Sem sentido (termo ou fragmento que não faz sentido em português. Razões:)
NMS	Não é o mesmo sentido (termo ou fragmento que não tem o mesmo sentido em português em razão de produzir uma nuance, por haver redução, exagero, ambiguidade, por produzir um sentido diferente (compreensão); não é tão diferente do falso sentido, mas há uma diferença de nuance.
AD	Adição (acréscimo desnecessário de informação)
SUP	Supressão (retirada desnecessária de informação)
CULT	Referência cultural inadequada
TO	Termo ou frase que não é adequada ao tom do texto
INADEQUAÇÕES QUE AFETAM A EXPRESSÃO DA LÍNGUA DE CHEGADA	
ORT	Ortografia (erros ortográficos e de acentuação)
TIP	Tipografia (uso inadequado de negritos, cursivas, maiúsculas, parênteses etc)
PONT	Pontuação (uso inadequado de vírgula, ponto, dois-pontos, etc)
GR	Gramática (inadequações gramaticais, tempos verbais mal utilizados)
UI	Uso idiomático inadequado
LEX	Léxico (termo mal utilizado, decalque, falta de precisão, registro inadequado)
CO	Coerência (incoerência ou falta de lógica)

PT	Progressão temática
REF	Referência
CT	Conectores
R	Redação (fragmento ou parágrafo com redação inadequada)
EST	Estilo (fragmento não adequado ao gênero na LC, redação não idiomática por meio de decalques, redação imprecisa ou pouco clara, pleonasmos, repetições desnecessárias)
MA	Macroestrutura (inadequação ao gênero da tradução)
FR	Fraseologia inadequada
ED	Edição (erro na separação de parágrafos, títulos, etc)
INADEQUAÇÕES FUNCIONAIS	
FTEX	Inadequação à função textual prioritária do original
FTRAD	Inadequação à função da tradução
ACERTOS	
B	Equivalência adequada (resolução de um problema apresentado pelo original, redação natural (fluente) do texto de chegada, etc)

Fonte: Galán-Mañas (2009, p.248-249).

(T) “Anita es maltratada por su madrastra, tiene una vida de permanencia en calle...”

(P01) “Anita é maltratada pela sua madrasta, ela tem uma vida de permanência nas ruas...”

(P02) “Aninha era maltratada por sua madrasta e começou a frequentar a vida da rua”

(P03) “Anita é maltratada por sua madrasta, leva a vida na rua”

(P04) “Anita é maltratada por sua madrasta, possui uma vida nas ruas”

(P05) “Anita é maltratada por sua madrasta, levando uma vida de indigente”

(P06) “Anita é maltratada por sua madrasta, tem uma vida largada pelas ruas”

(P07) “Anita é maltratada por sua madrasta, sua vida é estar na rua”

(P08) “Anita é maltratada pela madrasta, ela vive na rua”

(P09) “Anita é maltratada pela sua madrasta, tendo uma vida totalmente na rua”

(P10) “Aninha é maltratada por sua madrasta, vive permanentemente na rua”

A partir do parâmetro de avaliação de tradução de Galán Mañas (2009), pode ser observado que há muita divergência no que se refere ao texto final das traduções apresentadas pelos participantes. Os participantes tendem a fazer escolhas de tradução que podem ser questionadas, por exemplo, quanto ao aspecto da inadequação que afeta a expressão da língua de chegada. Serve de exemplo a oração “...*tiene una vida de permanencia en calle*”, traduzida literalmente por P01 (“Anita é maltratada pela sua madrasta, *ela tem uma vida de permanência nas ruas...*”). Outras escolhas, como as de P03 (“...leva a vida na rua”) e P08 (“...ela vive na rua”), usam uma fraseologia adequada em português e que não causa inadequação de compreensão em relação ao espanhol.

Uma razão para as inadequações pode ter relação com a compreensão de aspectos extralinguísticos que giram em torno da temática e de questões culturais e que geram consequência na escolha linguística, isso por sua vez evidencia que a subcompetência extralinguística também pode envolver o conhecimento operativo (o saber fazer). Ressalte-se que a participante P03 afirmou ter entre 4 e 6 anos de experiência na área, e certificado de proficiência DELE C1 apresentou tradução mais adequada.

4.3 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA AUTOAVALIAÇÃO

Galán Mañas (2009) e Gysel (2017) destacam a importância da autoavaliação em uma proposta de UD baseada em enfoque por tarefas de tradução. Nessa abordagem, o estudante deve avaliar, a partir de seu ponto de vista, a realização das tarefas, bem como se os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados. Na presente proposta, foi aplicada, ao final da proposta de UD, uma ficha de autoavaliação (Apêndice C), adaptada com base no modelo desenvolvido por Galán Mañas (2009). Ao invés de indagar sobre a realização da tarefa, foram apresentadas nove competências relacionadas aos objetivos trabalhados na proposta de UD e o participante deveria indicar o grau de competência em uma escala de 1 a 5, sendo 1 pouco competente e 5 muito competente. Além disso, após a aplicação da ficha de autoavaliação, foi realizada uma breve discussão em grupo com os participantes acerca da UD, com registro feito por meio de anotações em diário reflexivo.

As respostas da ficha de autoavaliação foram apresentadas de acordo com cada tarefa para que fosse possível avaliá-las. Ressalte-se que algumas tarefas possuem mais de uma competência inquirida na autoavaliação, como a T1, a T2 e a T3, o que pode facilitar avaliação de cada uma das tarefas numa espécie de triangulação.

4.3.1 Autoavaliação da T1

Acerca da T1, foi solicitado aos participantes que avaliassem o próprio grau de competência para indicar 1) empresas ou instituições que pudessem solicitar um serviço de tradução dentro da temática abordada na proposta de UD; 2) perfil do solicitante, e 3) *mailing*, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Autoavaliação da T1

Competências Escala	Indicação de empresas ou instituições	Mailing	Indicação de possíveis serviços de tradução
1			
2	P1, P8	P06, P10	
3	P02, P03, P05, P06	P02, P08	P08
4	P09, P10	P01, P03, P04, P05, P09	P01, P02, P04, P05, P06
5	P04, P07	P07	P03, P07, P09, P10

Fonte: elaborado pelo autor

Dois participantes assinalaram nível 2 na escala (P01, P08), enquanto quatro marcaram 3 (P02, P03, P05, P06), dois deles indicaram 4 (P09, P10) e dois avaliaram como 5 (P04, P07). A partir desse cenário, pode-se interpretar positivamente o fato de que a maioria dos participantes avaliou competência trabalhada na T1 como sendo acima de 3, o que aponta que houve uma compreensão da tarefa, corroborada pela participação e pelas respostas apresentadas na ficha da tarefa como mencionado na seção 4.1.1. Por outro lado, houve duas indicações de nível 2 e, para esses participantes, talvez a tarefa não tenha ajudado.

No que se refere ao grau de competência para a organização de um *mailing* de clientes na área de tradução envolvendo o assunto violência sexual de crianças e adolescentes, dois dos participantes indicaram nível 2 (P06, P10), dois indicaram como sendo 3 (P02, P08), cinco avaliaram como 4 (P01, P03, P04, P05, P09) e um indicou como 5 (P07). Mais uma vez, a maioria dos participantes indicou o aproveitamento da tarefa. Além disso, P01 e P08, que tinham indicado 2 na competência anterior, marcaram 4 e 3, respectivamente, o que mostra que podem ter aproveitado em parte a tarefa.

Por fim, ainda sobre a T1, os participantes assinalaram o grau de competência para identificar os serviços de tradução que poderiam ser solicitados pelo contratante dentro da temática abordada. Um participante indicou como nível 3 (P08), cinco marcaram como 4

(P01, P02, P04, P05, P06) e quatro apontaram como sendo 5 (P03, P07, P09, P10). Da mesma forma que nas competências anteriores, os participantes indicaram um nível acima de 3, com a maioria das indicações entre 4 e 5 e nenhuma de nível 2.

A partir desse quadro, pode-se dizer que, na percepção da autoavaliação, os participantes compreenderam a tarefa e foram capazes de atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, as respostas apresentadas nas fichas de autoavaliação refletem a realização da tarefa em que todos os participantes apresentaram respostas de acordo com o que foi solicitado.

4.3.2 Autoavaliação da T2

No que se refere à T2, pediu-se aos participantes que autoavaliassem seu grau de competência para preparar um orçamento de tradução na temática abordada. Quatro participantes indicaram como nível 3 (P04, P05, P07, P08), cinco apontaram como sendo 4 (P01, P02, P03, P09, P10) e um assinalou como 5 (P06). Além de preparar o orçamento, os participantes indicaram o nível de competência para estabelecer critérios relevantes em um orçamento de tradução.

Tabela 2 – Autoavaliação da T2

Competências Escala	Preparar um orçamento	Estabelecer de critérios relevantes em um orçamento
1		
2		
3	P04, P05, P07, P08	P02, P04, P07, P08
4	P01, P02, P03, P09, P10	P03, P05, P10
5	P06	P01, P06, P09

Fonte: elaborado pelo autor

Quatro participantes indicaram como nível 3 (P02, P04, P07, P08), três apontaram como sendo 4 (P03, P05, P10) e outros três definiram como 5 (P01, P06, P09). Foi possível constatar que, em ambas as competências inquiridas aos participantes, o nível ficou acima de 3 e, nas duas, houve predominância entre 4 e 5, conforme Tabela 2. A partir desse quadro, pode-se inferir que a T2, na percepção dos participantes, teve um bom aproveitamento se

verificadas as competências apontadas e a participação e respostas apresentadas na ficha da T1.

4.3.3 Autoavaliação da T3

Sobre a T3, inicialmente foi questionado aos participantes sobre o grau de competência para fazer uma análise de um texto a ser traduzido na temática abordada na proposta de UD. Cinco participantes indicaram como sendo 2 (P01, P02, P07, P09, P10), quatro apontaram como 3 (P03, P05, P06, P08) e um assinalou como 4 (P4). Por fim, questionados sobre a competência para identificar problemas textuais de tradução, quatro participantes apontaram como 2 (P02, P07, P09, P10), um assinalou como 3 (P05) e cinco indicaram como 4 (P01, P03, P04, P06, P08). Nesse cenário, na primeira e na segunda competência, muitos participantes indicaram nível 2, cinco e quatro participantes respectivamente, conforme a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Autoavaliação da T3

Competências	Analisar texto para tradução	Identificar de problemas textuais de tradução
Esca		
1		
2	P01, P02, P07, P09, P10	P02, P07, P09, P10
3	P03, P05, P06, P08	P05
4	P4	P01, P03, P04, P06, P08
5		

Fonte: elaborado pelo autor

Ressalta-se que em nenhuma competência questionada houve indicação de nível 5, por mais que a maioria tenha ficado entre 3 e 4. Isso mostra que, mesmo na percepção dos participantes, a T3 não foi avaliada positivamente se comparada à T1 e à T2. Esse cenário é corroborado pelas respostas apresentadas na tarefa, conforme a descrição da aplicação da UD (seção 4.3.3), que menciona que os participantes não conseguiram avançar em uma análise do texto e nem identificar os itens que foram solicitados na T3.

4.3.4 Autoavaliação da T4

Em relação à T4, os participantes foram indagados sobre a competência para encontrar fontes que auxiliassem na tradução de textos sobre o assunto abordado na proposta de UD. Dois participantes indicaram como sendo de nível 3 (P02, P04), cinco indicaram como 4 (P01, P03, P05, P08, P09) e três indicaram o nível 5 (P06, P07, P10), conforme a Tabela 4 a seguir. Todos os participantes indicaram um nível acima de 3, com a ampla maioria entre 4 e 5, mostrando que possuem bom domínio dessa competência.

Tabela 4 – Autoavaliação da T4

Competência Escala	Identificar de fontes para a tradução
1	
2	
3	P02, P04
4	P01, P03, P05, P08, P09
5	P06, P07, P10

Fonte: elaborado pelo autor

Contudo, isso não reflete as respostas apresentadas na ficha da tarefa, a realização da T4, pois de acordo com essas respostas os participantes não apontaram fontes específicas, mas sim locais onde elas podem ser encontradas, de acordo com a seção 4.1.4. Isso mostra que os participantes se equivocaram na realização da tarefa, o que pode indicar a necessidade de explicação mais clara da tarefa

4.3.5 Autoavaliação da T5

Por fim, sobre a T5, os participantes responderam acerca da competência para traduzir um texto sobre o tema violência sexual de crianças e adolescentes. Quatro assinalaram 3 (P02, P05, P06, P07) e seis indicaram 4 (P01, P03, P04, P08, P09, P10), conforme a Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Autoavaliação da T5

Competência	Traduzir de texto na temática
Escala	
1	
2	
3	P02, P05, P06, P07
4	P01, P03, P04, P08, P09, P10
5	

Fonte: elaboração do autor

Dentre todas as outras competências, essa foi a que teve o maior nível, entre 4 e 5, segundo a avaliação feita pelos próprios participantes. Contudo, mais uma vez, a competência indicada pelos participantes não reflete as respostas obtidas nas fichas da T5, pois, como mostrado na seção 4.1.5, de acordo com a avaliação do excerto da tradução, que teve como parâmetros o modelo de Galán-Mañas (2009), os participantes apresentaram inadequações tanto do aspecto de compreensão do texto de partida como da expressão na língua de chegada para traduzir o texto apresentado.

Tabela 6 – Gabarito das respostas das fichas de autoavaliação

Competências	Participantes									
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10
1ª	2	3	3	5	3	3	5	2	4	4
2ª	4	3	4	4	4	2	5	3	4	2
3ª	4	4	5	4	4	4	5	3	5	5
4ª	4	4	4	3	3	5	3	3	4	4
5ª	5	3	4	3	4	5	3	3	5	4
6ª	2	2	3	4	3	3	2	3	2	2
7ª	4	2	4	4	3	4	2	4	2	2
8ª	4	3	4	3	4	5	5	4	4	5
9ª	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4

Fonte: elaborado pelo autor

Na Tabela 6, apresenta-se o gabarito de respostas indicadas na ficha de autoavaliação preenchida pelos participantes, após a finalização das tarefas da proposta de UD.

4.3.6 Discussão em grupo acerca da UD

Após a aplicação da ficha de autoavaliação, deu-se início à organização do grupo para a discussão da proposta de UD. Pediu-se aos participantes que formassem um círculo, e foi organizada uma dinâmica de integração de grupo que consistiu em pedir ao participante que apontasse uma qualidade que o definisse naquele momento e tivesse como inicial a primeira letra do seu nome. O objetivo dessa dinâmica foi fazer com que os participantes criassem identificação entre si e se sentissem mais seguros a participar da discussão. Para facilitar a condução do grupo, seguiu-se um roteiro de oito perguntas (Apêndice C) sobre o conteúdo da proposta de UD em discussão, levando em consideração o pouco tempo disponível.

Inicialmente, perguntou-se aos participantes como eles definiriam a temática trabalhada na UD. Alguns participantes afirmaram que não sabiam da existência da tradução envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes e que foi a curiosidade por esse tema que despertou o interesse pelo curso. Outros participantes que eram estudantes matriculados na disciplina TTG2 lembraram das tarefas, mas ligadas a outro tema⁸. Em referência aos termos usados pelos participantes para descrever a proposta de UD, estão “muito bom”, “é um conteúdo muito importante”, “ajuda a ampliar a minha área de atuação”, “eu vou querer saber mais”. Ressalte-se que nessa primeira questão os comentários dos participantes se dirigiram à temática ao invés da estrutura mais ampla da proposta de UD. Consideramos isso importante porque o objetivo da proposta foi trabalhar a subcompetência extralinguística, quer dizer, o conhecimento temático e cultural que perpassa o assunto da tradução. Além disso, se esse assunto gera interesse nos participantes, acredita-se que ele pode ser ampliado posteriormente pelo próprio participante para que ele busque mais informação sobre o tema.

Dando prosseguimento à discussão, foi indagado aos participantes qual a opinião deles sobre a T1. Alguns relataram que nunca haviam pensado em estabelecer um mailing dos clientes nem sobre a importância disso. Um dos participantes, que informou já ter concluído o bacharelado em tradução e que atua profissionalmente, afirmou que mesmo traduzindo com frequência para os mesmos clientes, também não organiza os contatos nesse formato. Sobre a T2, os participantes expressaram comentários positivos, principalmente, segundo às

⁸ Durante a primeira aplicação da proposta de UD, para não interferir na pesquisa do curso de extensão, a temática utilizada foi a tradução publicitária empregando as mesmas tarefas. Acredita-se que se o conteúdo fosse o mesmo nas duas aplicações, os estudantes matriculados em TTG2 apresentariam respostas com mais facilidade em relação aos demais participantes por já terem conhecimento da temática.

afirmações, porque muitos tinham dúvidas em relação ao orçamento de tradução e que ainda não haviam se aprofundado sobre isso em sala de aula, com exceção de dois participantes já graduados e atuantes no mercado. No que se refere à T3, os participantes afirmaram que a tarefa 3 foi a que apresentou mais de dificuldades de realização, pois, segundo eles, não havia uma base clara para realizar a análise principalmente sobre aspectos linguísticos e extralinguísticos. Já sobre a T4, os participantes destacaram a importância da tarefa. Alguns deles informaram que não têm o hábito de buscar fontes antes de iniciar a tradução, mas à medida que os problemas vão surgindo no decorrer do processo. Por fim, sobre a T5, os participantes afirmaram que o texto foi “fácil” para traduzir e não encontraram muitos problemas em executar a tradução.

Por outro lado, indagados a respeito de qual tarefa teria tido um maior aproveitamento, os participantes se dividiram. Alguns apontaram a T2 sobre orçamento de tradução por enfatizar esse aspecto pouco trabalhado no ambiente formal de ensino. Outros apontaram a T1 sobre possíveis clientes e serviços de tradução, utilizando a mesma justificativa empregada para defender a T2. Outros participantes ainda se referiram à T5 por se identificarem com o texto. Ademais, sobre a tarefa que precisaria ser melhorada, os participantes foram unânimes em apontar a T3. Alguns participantes a definiram como a mais “teórica” entre todas as tarefas e que talvez aquela que precisasse de mais “recursos” para realizá-la. Questionados sobre esses recursos, um participante citou o tempo, enquanto outro observou que precisaria de mais embasamento teórico.

4.4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA NA PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR

Ao realizar a discussão sobre a aplicação da proposta de UD a partir da realização das tarefas e posteriormente do processo de autoavaliação feito pelos participantes, faz-se necessário discutir essa aplicação por meio da percepção do pesquisador, uma vez que, tanto na concepção de enfoque por tarefas de tradução quanto na de pesquisa-ação, ambos presentes neste trabalho, ele atua de forma ativa no processo de aplicação da proposta de UD.

A preocupação inicial referente à aplicação da proposta foi com a mobilização de estratégia para adentrar na temática trabalhada, embora as tarefas tenham tido caráter prático, não teria como iniciá-las sem contextualizar o tema, pois o participante poderia ficar confuso e não entender as motivações da proposta. Para isso, foi elaborado um breve panorama da tradução envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes, apresentado

na forma de *slides* para facilitar a visualização. Esse panorama teve como base características profissionais da área de atuação trabalhada e a própria experiência profissional do pesquisador, já descrita no item 3.4. O panorama foi implementado antes da entrega da proposta de UD aos participantes

Ao entregar o material aos participantes, o pesquisador conduziu a apresentação da proposta de UD, explicando objetivos, conhecimentos trabalhados, o que se pretendia alcançar. Da mesma forma, cada uma das tarefas foi explicada detalhadamente. Além dessa explicação geral da proposta, quando cada uma das tarefas foi iniciada, o pesquisador novamente enfatizou cada um dos detalhes inerentes a ela. Essa ênfase na explicação minuciosa foi pensada para: a) garantir que os participantes compreendessem a solicitação das tarefas; b) deixar explícito para os participantes os motivos e o que se pretendeu com as tarefas; c) criar um senso de (co)responsabilidade para a mobilização das competências trabalhadas na tarefa. No entanto, ainda assim, alguns termos empregados nas solicitações foram questionados com mais frequência pelos participantes; destacam-se: a) “serviço de tradução solicitado”, na T1; b) “problemas linguísticos” e “problemas extralinguísticos”, na T3; c) “recursos” e “consulta”, na T4. Dessa forma, tornar essas solicitações mais claras e específicas, pode facilitar o entendimento do participante.

No que se refere às tarefas, foi observado que na T1, **conhecendo o campo profissional**, e na T2, **preparando um orçamento de tradução**, os participantes, após as instruções, conseguiram realizá-las de forma autônoma e, por meio do uso recursos de pesquisa, encontraram as informações solicitadas nas fichas das tarefas. Em relação à T5, **traduzindo o texto**, observou-se que os participantes também a realizaram com autonomia, pois, após a orientação, não houve questionamentos sobre a tarefa; foi observado ainda que como material de apoio os participantes utilizaram o dicionário multilíngue online Linguee e o Google Tradutor. Na T4, **pesquisando fontes**, verificou-se que os participantes tiveram mais dificuldade para encontrar as informações solicitadas; muitos já demonstravam sinais de cansaço, pois esta foi a última tarefa do primeiro dia do curso. Finalmente, sobre a T3, **analisando o texto fonte**, verificou-se que os participantes tiveram dificuldade para extrair as informações solicitadas do texto fonte e, apesar das orientações do pesquisador, os participantes não compreenderam a que se referia “problemas linguísticos e extralinguísticos”.

Por outro lado, verifica-se a falta de meta-reflexão, tanto por parte dos participantes quanto do pesquisador, acerca das tarefas realizadas. As respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa foram pouco debatidas; tem-se como exemplo a T2, **preparando**

um orçamento de tradução, em que o valor apresentado para a tradução do texto trabalhado não foi condizente com o valor do mercado e com as características do próprio texto, o que evidenciou a falta de experiência dos participantes em serviços de tradução. Contudo, no momento de aplicação, isso não conduziu a uma reflexão mais detalhada, e o mesmo aconteceu com as demais tarefas. Duas razões podem ser apontadas como tendo contribuído para essa falta de meta-reflexão: a primeira é a falta de experiência do pesquisador no ensino de tradução, sobretudo de prática de tradução. A segunda razão diz respeito ao tempo disponibilizado para a aplicação da proposta de UD, que foi insuficiente para debates e reflexões mais demoradas.

Do mesmo modo, após a análise da aplicação da proposta e das respostas apresentadas, embora tenham sido as tarefas em que os participantes tenham tido mais autonomia e mais bem avaliadas, constatou-se que a T1, **conhecendo o campo profissional**, e T2, **preparando um orçamento de tradução**, não contribuíram efetivamente para a mobilização de conhecimentos extralinguísticos na temática trabalhada, uma vez que enfatizaram mais o conhecimento sobre habilidades profissionais. Ressalta-se que essas tarefas foram incluídas na proposta como forma de adentrar na temática, partindo do pressuposto de que os participantes não tinham conhecimento sobre a tradução na área de violência sexual contra crianças e adolescentes. Dessa forma, seria interessante em uma nova proposta apresentar tarefas mais específicas de mobilização da subcompetência extralinguística e deixar a contextualização da temática apenas na introdução da proposta como já realizado. No caso específico da T4, **pesquisando fontes**, verificou-se que a tarefa trabalhou mais conhecimento instrumental; essa tarefa é importante pois serve de auxílio à mobilização de conhecimento temático, uma vez que serve de fonte de referência para a identificação de terminologia.

Contudo, apesar das dificuldades apresentadas nas tarefas citadas, acredita-se que a proposta de UD também possibilitou que os participantes conhecessem a temática da tradução sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. Isso pode ser constatado observando o Quadro 4, onde se apresenta perfil dos participantes a partir do questionário prospectivo; nenhum deles conhecia a temática abordada e após a aplicação da proposta de UD, por meio das respostas das tarefas e da autoavaliação, verificou-se que os participantes conseguiam mobilizar algumas competências trabalhadas.

Nesse sentido, tendo em vista as observações acima, evidenciadas a partir da 1) realização das tarefas, 2) da autoavaliação dos participantes e do 3) ponto de vista do

pesquisador, considera-se pertinente realizar um redesenho da proposta de UD com a perspectiva de concentração nos aspectos relevantes para a mobilização da subcompetência extralinguística, mais especificamente a definição de problemas extralinguísticos ligados à questão temática e cultural, e a sua consequência nas escolhas linguísticas do texto de chegada.

A organização dessa nova proposta foi inspirada em Malta (2017). Destaca-se a alternância entre trabalho autônomo e trabalho coletivo para a realização de cada uma das tarefas, o que pode motivar mais o trabalho participativo, trazer dinamismo ao processo de tradução e atribuir ao aluno o papel de protagonista de suas ações e de suas descobertas.

No que se refere especificamente à análise textual relativa aos aspectos extralinguísticos, considera-se o modelo de análise textual em tradução de Nord (2005, p. 43-86), cuja proposta estabelece um conjunto de fatores extralinguísticos a serem explorados na língua de partida e na língua de chegada, quais sejam: i) o emissor, ii) a intenção, iii) o público-alvo, iv) o meio, v) lugar, vi) tempo e o vii) motivo.

4.5 REDESENHANDO A PROPOSTA DE UD COM BASE NA APLICAÇÃO

Com base na discussão da aplicação da proposta de UD apresentada ao longo deste trabalho, verificou-se a necessidade de um redesenho da proposta com o objetivo de otimizar o conteúdo para a mobilização de conhecimento extralinguístico sobre a tradução envolvendo a temática violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse sentido, esse redesenho é apresentado nesta seção.

Nessa nova proposta, com exceção da T4, **traduzindo o texto**, todas as tarefas foram modificadas buscando priorizar a subcompetência extralinguística. Foram removidas a Tarefa 1 e a Tarefa 2 iniciais, uma vez que elas são indicadas para o treinamento de habilidade profissional. Todas as mudanças apresentadas se baseiam no resultado da discussão da aplicação da proposta. Optou-se por trabalhar com quatro tarefas que estão mais alinhadas à subcompetência extralinguística; além disso, a redução no número de tarefas também possibilita que haja mais tempo para explorar as respostas e a meta-reflexão. A adequação da proposta pode ser visualizada no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – Ficha da tarefa 01 da proposta de UD

TAREFA 01 - IDENTIFICAR FATORES EXTRATEXTUAIS NA LÍNGUA DE PARTIDA E NA LÍNGUA DE CHEGADA		
Ao final o participante deve: conhecer os fatores extratextuais do texto de partida e do texto de chegada. O objetivo é extrair informações para caracterizar a compreensão da instrução de tradução (procedente do cliente) e o propósito da tradução. Os fatores extratextuais baseiam-se em Nord (2005) e são indicados a seguir:		
Trabalho coletivo: com o texto projetado no quadro, o aplicador, com ajuda dos participantes deve realizar a análise do texto de partida, destacando as informações solicitadas.	Trabalho autônomo: individualmente cada participante deve realizar a análise das informações sobre o texto de chegada destacando as informações solicitadas.	
	Texto de partida	Texto de chegada
Emissor		
Intenção		
Público-alvo		
Meio		
Lugar		
Tempo		
Motivo		
Função		

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 14 apresenta a **T1, Identificar fatores extratextuais na língua de partida e na língua de chegada**. Com base em Nord (2005, p.41-86), foi proposta uma análise textual para identificar fatores extratextuais. Na primeira etapa dessa tarefa, o aplicador, juntamente com os participantes, deve realizar a identificação dos fatores extratextuais, com o objetivo de caracterizar as instruções de tradução e o propósito da tradução; além disso, objetiva-se levar o tradutor a observar que tais fatores condicionam as escolhas linguísticas a serem tomadas pelo tradutor. Essa é uma orientação de abordagem funcionalista que ressalta o papel de fatores extralinguísticos como condicionantes das escolhas linguísticas tanto no texto de partida como no texto de chegada.

Quadro 15 – Ficha da tarefa 02 da proposta de UD

TAREFA 02 - BUSCA DE DOCUMENTAÇÃO COM BASE NOS FATORES EXTRATEXTUAIS IDENTIFICADOS	
Ao final o participante deve: identificar, organizar e analisar um corpus comparável com uso de uma ferramenta de análise textual.	
Trabalho autônomo: cada participante deve buscar as fontes documentais solicitadas seguindo o modelo apresentado na ficha.	Trabalho coletivo: o aplicador deve conduzir a montagem do corpus.
<p>Nesta tarefa, com base na identificação de fatores extratextuais do texto de chegada na T1, você deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. buscar fontes documentais para a preparação de um corpus comparável (textos similares, originais na língua de chegada) com características extratextuais correspondentes ao texto de chegada; 2. organizar o corpus (geralmente em formato .txt) para uso em ferramenta de análise textual (e.g. AntConc) ⁹ <p>O objetivo é usar o referido corpus como uma fonte de referência que auxilie na etapa de tradução do texto e na resolução de problemas tradutórios.</p>	
Nome do Documento (usar nome padronizado, e.g. Sobrenome do autor/nome da instituição_título reduzido_ano).	Fonte URL

Fonte: elaborado pelo autor

⁹ Software gratuito para análise de corpus, disponível em < <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: jan. 2021.

O Quadro 15 apresenta a **T2, busca de documentação com base nos fatores extratextuais identificados**. Dividida em duas etapas, essa tarefa é uma adaptação da T4 da proposta anterior. Ao invés de apenas solicitar a busca de fontes, como ocorreu na proposta aplicada na primeira etapa, os participantes devem buscar fontes documentais para a construção de um corpus na língua de chegada. Busca-se trabalhar a ideia de que a documentação identificada serve como fonte de referência para a solução de dificuldades tradutórias, em especial ligadas à temática e à terminologia do assunto em questão. Na segunda etapa, o corpus deve ser construído coletivamente, em formato .txt (texto sem formatação) para uso em software de análise lexical (e.g. AntConc). Serão necessárias instruções de uso de determinado software pelo aplicador, assim como demonstrações de uso do corpus para a solução de dificuldades tradutórias, tais como a identificação de determinado equivalente.

Quadro 16 – Ficha da Tarefa 03 proposta de UD

TAREFA 03 – IDENTIFICAÇÃO DE TERMOS E DE RELAÇÕES TERMINOLÓGICAS	
Ao final o participante deve: ter familiaridade com termos específicos da temática violência sexual contra crianças e adolescentes.	
Trabalho coletivo: o aplicador deve conduzir a busca de termos e coocorrências em português brasileiro.	Trabalho autônomo: os participantes devem buscar individualmente termos equivalentes apresentados.
1) Tendo em vista os <u>termos em negrito</u> e coocorrências no espanhol, busque os termos e coocorrências adequados ao uso em português brasileiro.	
Termos em espanhol	Termos e coocorrências em português brasileiro
A las NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES les gusta y disfrutan ser explotados sexualmente.	
A las niñas, niños y adolescentes les GUSTA y DISFRUTAN ser explotados sexualmente.	

Las PELADAS hoy en día SE LA PASAN en la calle.	
Abuso sexual (los niños, niñas y adolescentes no reciben tratamiento ni tienen una figura en la familia que les CREA , que los AME y los PROTEJA).	
2) Identifique os seguintes termos equivalentes em português brasileiro:	
Termos em espanhol	Termos em português brasileiro
Explotación sexual	
Factores de riesgo	
Factores de tipo familiar	
Maltrato	
Abandono	
Negligencia	
Abuso sexual	
Desprotección	
Permanencia em calle	
3) O termo ‘PELADAS’ é específico da variedade linguística do espanhol da Colômbia e Bolívia. Qual é o seu sentido específico nessa variedade?	

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 16 apresenta a **T3, identificação de termos e de relações terminológicas**. Nessa tarefa, os participantes devem buscar termos e atentar-se para a afinidade de combinação entre eles, quer dizer, os seus coocorrentes (L’HOMME, 2004, p. 111-114). Busca-se também associar a T2 com a T3, uma vez que termos e coocorrências identificados na T3 poderão ser resolvidos com a ajuda do corpus coletado na T2. Nessa tarefa o instrutor deve orientar a identificação de termos e seus coocorrentes; o aplicador pode, por exemplo, apresentar uma definição de termos e de coocorrentes, com uso de exemplos extraídos do texto de partida.

Quadro 17 – Ficha da Tarefa 04 proposta de UD

TAREFA 04 – TRADUZINDO O TEXTO	
Após a familiarização com o texto fonte, deve-se solicitar que os participantes o traduzam; para isso podem usar as fontes coletadas e as informações pertinentes da análise, além de outros materiais de apoio, caso julguem necessário.	
Ao final o participante deve: ser capaz de realizar a tradução de um texto fonte sobre a temática abordada. Deve ser capaz de mobilizar o conhecimento adquirido ao longo das demais tarefas para agilizar o processo e resolver eventuais problemas.	
Etapas da tarefa	
Trabalho coletivo: o aplicador deve iniciar o processo de tradução juntamente com os participantes. Com texto projetado no quadro, deve-se propor uma tradução coletiva do texto da primeira coluna.	Trabalho autônomo: individualmente, os participantes devem realizar a tradução das colunas restantes do texto. Posteriormente as traduções devem ser coletadas para avaliação.

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 17 apresenta a **T4, traduzindo o texto**. Nessa tarefa os conhecimentos mobilizados ao longo das T1, T2 e T3 serão úteis na tradução do texto, pois os participantes já estarão familiarizados com um conjunto de características extralinguísticas do texto de partida e do texto de chegada, juntamente com escolhas linguísticas decorrentes e com uma ferramenta de referência especialmente construída na T2 para auxiliar as dificuldades tradutórias.

Por fim, como já foi mencionado, no redesenho da proposta, em cada tarefa, ocorre alternância entre trabalho autônomo e trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a discussão acerca dos resultados obtidos, é necessário tecer algumas considerações finais a fim de retomar as indagações iniciais desta pesquisa. Este trabalho teve como objetivo aplicar uma unidade didática (UD) com base no enfoque por tarefas em tradução para a mobilização de conhecimentos sobre a subcompetência tradutória extralinguística. Sabe-se que essa subcompetência envolve o conhecimento sobre: a) a própria cultura; b) a cultura de trabalho; c) conhecimento enciclopédico sobre o mundo em geral; c) temático sobre área concreta para resolução de problemas de tradução (PACTE, 2019). O enfoque por tarefas, metodologia que surgiu no ensino de línguas e foi adotado no ensino de tradução, pressupõe o uso de tarefas sequenciais em que o objetivo é fazer com que o estudante adquira autonomia por meio do processo e alcance competências previamente definidas. Pesquisas empíricas têm mostrado evidências positivas sobre essa metodologia na formação de tradutores (MALTA, 2017).

Diante disso, foi proposta uma UD com cinco tarefas, (**T1 – conhecendo o campo profissional; T2 – preparando um orçamento de tradução; T3 – análise textual; T4 – fontes para a tradução; T5 – traduzindo o texto**), para o desenvolvimento da subcompetência extralinguística, acerca da temática sobre violência sexual contra crianças e adolescentes.

A aplicação da proposta de UD ocorreu em dois contextos. O primeiro se deu com estudantes matriculados na disciplina Tradução de Textos Gerais 2 (TTG2) do curso de Bacharelado em Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB); após essa aplicação, a proposta passou por alterações. O segundo contexto de aplicação envolveu 11 participantes de um curso de extensão intitulado “Competência Tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual contra crianças e adolescentes”, que foi realizado no Laboratório de Tradução da UnB. Os resultados da segunda aplicação foram discutidos neste trabalho.

Com base nos resultados da aplicação foi constatado que: a) houve pouca meta-reflexão durante a realização das tarefas, o que possibilitaria mais mobilização de conhecimento sobre a subcompetência trabalhada; b) as tarefas trabalhadas foram pouco específicas em relação à subcompetência extralinguística, principalmente por terem sido formuladas com base na aquisição de outras subcompetências. Além disso, verificou-se que a subcompetência extralinguística pode também envolver conhecimento operativo (o saber

fazer) e não só conhecimento declarativo (o saber que) como descrito na literatura. Ainda assim, considera-se que a proposta tenha conseguido engendrar também resultados positivos, pois a maioria dos participantes não conhecia a área de atuação da tradução envolvendo a violência sexual contra crianças e adolescentes e a discussão gerada ao longo da aplicação da proposta os apresentou a essa realidade e em algum grau ela foi compreendida, como foi constatado posteriormente a partir das respostas nas fichas de autoavaliação. Dessa forma, acredita-se que o enfoque por tarefas seja adequado para a mobilização de conhecimento acerca da subcompetência tradutória extralinguística.

Assim, a partir dos resultados da aplicação, a proposta de UD foi redesenhada, incluindo elementos que, acredita-se, podem melhorar a sua aplicação futuramente. Diante disso, foi proposta uma UD com quatro tarefas, (**T1, identificar fatores extratextuais na língua de partida e na língua de chegada; T2, busca de documentação com base nos fatores extratextuais identificados; T3, identificação de termos e de relações terminológicas, e T4, traduzindo o texto**), para o desenvolvimento da subcompetência extralinguística acerca da temática violência sexual contra crianças e adolescentes.

Ressalta-se que no decorrer do processo de pesquisa questões desafiadoras surgiram e se mostraram como limitações para este estudo. Algumas delas merecem ser comentadas:

- Galán-Mañas (2009) afirma que no enfoque por tarefas a repetição garante a automatização do processo e leva a um melhor resultado. Por questão de tempo, houve oportunidade para se aplicar a proposta duas vezes e ainda assim envolvendo dois grupos com participantes distintos. Acredita-se que mais aplicações e mais unidades didáticas seriam importantes para avaliar o nível da subcompetência extralinguística dos participantes ao longo de aplicações sucessivas.
- Por questão de tempo, também, a proposta de UD foi pouco explorada durante a aplicação no curso de extensão; algumas tarefas tiveram um tempo muito curto para a realização e isso certamente impactou no resultado.
- O fato de existirem poucos estudos sobre a subcompetência extralinguística e sua aquisição também foi uma limitação, propor tarefas pedagógicas com pouco embasamento gera insegurança e torna o processo mais difícil.
- A própria falta de experiência do pesquisador em ensino de prática de tradução também foi uma limitação para este estudo. Certamente a observação de mais aulas e mais literatura acerca da questão poderiam ter contribuído mais com o trabalho.

Por fim, ressalta-se, que foi também com o objetivo de contribuir com as pesquisas sobre competência tradutória e subcompetência extralinguística que este estudo foi proposto. Acerca disto, abre-se espaço para que a proposta de unidade didática para a mobilização da subcompetência extralinguística possa ser testada em outros contextos e temáticas a fim de averiguar a sua efetividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio; GONÇALVES, José Luiz. Modularidade maciça, conexionismo e relevância: interfaces cognitivas aplicadas à tradução. *In: ALVES, Fábio; GONÇALVES, José Luiz. Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 9-33.

BERENGUER, Laura. La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. **Quaderns: Revista de Traducció**, Barcelona, p. 119–129, 1998.

CAMPBELL, Stuart. **Translation into the Second Language**. Londres: Longman, 1998.

CHESTERMAN, Andrew. **Memes of Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In: DENZIN, Norman Kent.; LINCOLN, Yvonna Sessions (Eds.). The Sage Handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1 – 32.

DELISLE, Jean. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1980.

GALÁN-MAÑAS, Anabel. **La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial**. 2009. Tesis (Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals) – Departament de Traducció e d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

GALÁN-MAÑAS, Anabel. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico-científicos, do português ao espanhol. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.1, n.27, p. 95-116, 2011.

CORTEZ-GODÍNEZ, José. Registro y evolución de la subcompetencia extralingüística en estudiantes de traducción. **Onomázein Revista de Lingüística, Filología y Traducción**, Santiago, v.46, p.228-258.

GILE, Daniel. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GONÇALVES, José Luiz. **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, José Luiz. O desenvolvimento da competência do tradutor. Em busca de parâmetros cognitivos. *In: Adriana Pagano, Célia Magalhães & Fábio Alves. Orgs. Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

GONÇALVES, José Luiz. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, João Pessoa, vol. 17, n° 1, 2015

GONÇALVES, José Luiz; MACHADO, Ingrid. Um panorama do Ensino de Tradução e a busca da competência do tradutor. **Revista Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, 2006.

GYSEL, Edelweiss. **Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de secretariado executivo**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HARRIS, Brian; SHERWOOD, Bianca. Translating as an innate skill. *In*: GERVER, David; SINAIKO, Wallace. (Ed.). **Language, interpretation and communication**. Oxford: Plenum Press, 1978. p.155-170.

HATIM, Basil; MASON, Ian. **The Translator as Communicator**. Londres: Routledge, 1997.

HOLMES, James. The Name and Nature of Translation Studies. *In*: HOLMES, James. **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi, 1988. p. 67-80.

HURTADO ALBIR, Amparo. O Desenvolvimento da Competência do Tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**, Manchester, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología**. 5.ed., Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, Amparo. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. **Meta**, Montreal, v.60, p.256-279, 2015.

KELLY, Dorothy. **Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular**. Puentes, n. 1, p.9-20, 2002.

KELLY, Dorothy. **A handbook for translator trainer: a guide for reflective practice**. Manchester: St. Jerome, 2005.

L'HOMME, Marie-Claude. **La terminologie: principes et techniques**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2004.

LIPARINI CAMPOS, Tânia; SOUSA, Rômulo Coelho; GOMES, Maria Helena Pereira. Formação de tradutores: o desenvolvimento das subcompetência instrumental e estratégica. **Cultura e Tradução**, João Pessoa, v.1, n.1, p.1-8, 2011.

LIPARINI CAMPOS, Tânia; LEIPNITZ, Luciane; BRAGA, Camila. Avaliação da Qualidade da Tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal sobre a aquisição da competência tradutória. **Delta**, São Paulo, v.33, n.4, p.1323-1352, 2017.

MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. Investigando o papel do monitoramento cognitivo-discursivo e da meta-reflexão na formação de tradutores. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p.71-127 2006.

MALTA, Gleiton. Dinamizando as aulas de tradução: uma proposta didática. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v.01, n.1, p.1-9, 2011.

MALTA, Gleiton. **O processamento cognitivo em tarefas de (re)tradução**: um estudo baseado em rastreamento ocular, registro de teclado e mouse e protocolos verbais. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

MALTA, G. Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e mouse. **Caracol**, São Paulo, n.14, p.42-80, 2017.

MORENO, Gemma Andújar; PUJOLS, Maria Dolors Cañada. El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación. **Estudios de Traducción**, Madrid, vol.1 p. 185-204, 2011.

NEUBERT, Albrecht. Competence in language, in languages and in translation. *In* SCHÄFFNER, Christina; ADABS, Beverly (eds.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.3-18.

NORD, Christiane. **Text analysis in translation**: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi, 2005.

OLALLA-SOLER, Christian. **La competencia cultural del traductor y su adquisición**. Un estudio experimental en la traducción alemán-español. 2017. Tesis (Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals) – Departament de Traducció e d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. *In*: BEEBY, Allison, ENSINGER, Doris; PRESAS, Marisa (eds.) **Investigating Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 99-106

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVES, Fábio. **Triangulating Translation**: Perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p.43-66.

PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. **Meta**, Montreal, v. 50, n. 2., p 609-619, 2005.

PACTE. Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. *In*: GOUADEC, Daniel (ed.) **Quellequalification pour les traducteurs?** Paris: La Maison du Dictionnaire, 2007, p. 95-116.

PACTE. Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. *In*: ALVSTAD, Cecilia; HILDY, Adelina; TISELIUS,

Elisabet (Eds.). **Methods and strategies of process research**: Integrative approaches in translation studies. Amsterdam: John Benjamins, 2011, p.317-343.

PACTE. Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. **Translation Spaces**, Amsterdam Vol. 4 núm. 1, p. 29-53, 2015.

PACTE. O estabelecimento de níveis de competência em tradução: primeiros resultados do projeto NACT. Tradução de Talita Serpa. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, vol. 40, núm. 2, p.429-464, 2019.

PAIXÃO Jr, Carlos Montes. *Et al.* Uma revisão sobre instrumentos de rastreamento de violência doméstica contra o idoso. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.22, n.6, pp.1137-1149, 2006.

PYM, Anthony. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. *In*: DOLLERUP, Cay; LODDEGAARD, Anne. **Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, and Experience**. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p.279-290.

REICHENHEIM, Michael; MORAES, Cláudia Leite; HASSELMANN, Maria Helena. Equivalência semântica da versão em português do instrumento Abuse Assessment Screen para rastrear a violência contra a mulher grávida. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, vol.34, n.6, p.610-616, 2000.

REICHENHEIM Michael; MORAES Cláudia Leite. Adaptação transcultural do instrumento "Parent-Child Conflict Tactics Scales (CTSPC)" utilizado para identificar a violência contra a criança. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.19, n.6, p.1701-1712, 2003.

ROBINSON, Douglas. **Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation**. London: Routledge, 2003.

SHREVE, Gregory. Cognition and the Evolution of Translation Competence. *In*: DANKS, Joseph. et al. (Org.). **Cognitive Processes in Translation and Interpreting**. Thousand Oaks, Sage, 1997, p. 120-136.

TOURY, Gideon. Translations as facts of a 'target' culture. *In*: TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies and beyond**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 17-34.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.31, n.3, p.443-466, 2005.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ESPINDOLA, Elaine Baldissera; GYSEL, Edelweiss. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 177-207, 2017.

WILLS, Wolfram. Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. *In*: BRISLIN, Richard (ed.) **Translation Applications and Research**, New York: Gardner, 1976, p. 117-137.

WITTE, Heidrun. Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. **Sendeban**, Barcelona, n.16, p.27-58, 2005.

Yarosh, Maria; Muies, Larry. Developing translator's intercultural competence: a cognitive approach. **Redit**, Málaga, p. 38-56, 2011.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ÚNICO E PROSPECTIVO

Competência Tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes

Pesquisador: Waldeir Paiva da Silva

QUESTIONÁRIO ÚNICO E PROSPECTIVO

1- Nome completo _____

2- E-mail _____

3- Sexo

Masculino Feminino

4- Ano de nascimento _____

5- Você está matriculado em algum curso universitário?

Sim Não

6- Em qual curso? _____

7- Tem bacharelado, licenciatura ou equivalente?

Sim Não

8- Em qual curso? _____

9- Qual sua L1 _____

10- Qual seu nível de proficiência na L1?

A1 (iniciante)

A2 (básico)

B1 (intermediário)

B2 (usuário independente)

C1 (proficiência operativa eficaz)

C2 (domínio pleno)

11- Qual sua L2? _____

12- Qual seu nível de proficiência na L2?

A1 (iniciante)

A2 (básico)

B1 (intermediário)

B2 (usuário independente)

C1 (proficiência operativa eficaz)

C2 (domínio pleno)

13- Você possui algum certificado de proficiência?

Sim Não

14- Se sim, qual(is) certificado(s) possui? _____

15- Você possui alguma outra LE?

Sim Não

16- Se sim, qual? _____

17- Você tem ou teve experiência de ensino na L1?

Sim Não

18- Você tem ou teve experiência de ensino na L2?

Sim Não

19- Qual sua experiência em tradução?

Nenhuma

Até 2 anos

De 2 a 4 anos

De 4 a 6 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

20- Com que frequência você faz traduções?

Até 10 horas por semana

De 10 a 20 horas por semana

De 20 a 30 horas por semana

De 30 a 40 horas por semana

Mais de 40 horas por semana

21- Qual a porcentagem da sua renda advém de serviços de tradução?

Nenhuma

Até 10%

De 11% a 30%

De 31% a 50%

De 51% a 70%

De 70% a 100%

22- Que tipo de tradução você geralmente faz?

Tradução literária

- Tradução técnica
- Tradução científica
- Tradução audiovisual
- Outra

23- Você usa uma metodologia de trabalho sistematizada na hora de traduzir?

- Sim Não

24- Se sim, enumere os passos que segue desde a hora que você recebe a tradução até a hora em que a entrega

25- Quais fontes de consulta ou material de apoio você mais utiliza quando está traduzindo?

- Dicionário impresso
- Dicionário digital
- Corpora
- Sistema de tradução automática
- Outro

26- Você já teve algum contato com tradução sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes?

- Sim Não

27- Você sabe onde um tradutor que queira trabalhar especificamente com a temática exploração sexual de crianças e adolescentes pode atuar?

- Sim Não

28- Se sim, aponte pelo menos uma opção _____

29- Qual fonte de pesquisa você utilizaria para solucionar um problema de tradução sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes?

30- Você já trabalhou ou trabalha em alguma área relacionada ao enfrentamento da exploração sexual contra crianças e adolescentes?

- Sim Não

APÊNDICE B: UNIDADE DIDÁTICA

Participante: _____

UD Competência Tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes

Desenvolvimento da UD

TAREFA 01 – Conhecendo o campo profissional da tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

TAREFA 02 – Preparando um orçamento de tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

TAREFA 03 – Preparando uma análise textual para tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

TAREFA 04 – Pesquisando fontes para a tradução de um texto sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

TAREFA 05 – Traduzindo um material sobre violência sexual de crianças e adolescentes

Objetivo da UD

- i) O participante deve construir base para buscar novas informações, posteriormente e de forma autônoma, acerca da temática específica com fim tradutório.

Competências a serem adquiridas

- i) O participante deve ser capaz de conhecer as características do campo profissional abordado, quais os possíveis clientes, onde eles estão, quais os tipos de tradução podem ser solicitados de acordo com a temática. Deve, ainda, desenvolver habilidades para criar agenda com informações relevantes de contato dos clientes para serviços futuros.
- ii) O participante deve adquirir capacidade de determinar critérios relevantes para realizar um orçamento de tradução na temática abordada de acordo com as características do serviço e do produto.
- iii) O participante deve ser capaz de desenvolver estratégia de leitura para identificar problemas de tradução e estratégia a ser adotada. Deve ser capaz de realizar análise do texto fonte para determinar fatores linguísticos (léxico, morfossintáticos, estilísticos, textuais) e extralinguístico (temáticos, culturais) do texto a ser traduzido.

- iv) O participante deve adquirir capacidade de encontrar e manejar fontes que auxiliem no processo tradutório dentro da temática. Deve ser capaz, ainda, de organizar as fontes de modo a garantir agilidade ao processo tradutório.
- v) O participante deve ser capaz de realizar a tradução de um texto fonte sobre a temática abordada. Deve ser capaz de mobilizar o conhecimento adquirido ao longo das demais tarefas para agilizar o processo e resolver eventuais problemas.
- vi) O participante deve ainda construir base para buscar novas informações, posteriormente e de forma autônoma, acerca da temática específica com fim tradutório.

TAREFA 01 - Conhecendo campo profissional

Utilizando recurso de pesquisa, você deve buscar informações sobre clientes que podem solicitar um serviço de tradução sobre a temática violência sexual de crianças e adolescentes. Ao encontrar as informações, preencha a ficha abaixo com: o nome do contratante; o país onde ele se encontra; se for instituição, o tipo de serviço prestado e o contato.

Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: conhecer as características do campo profissional abordado, quais os possíveis clientes, onde eles estão, quais os tipos de tradução podem ser solicitados de acordo com a temática. Deve, ainda, desenvolver habilidades para criar agenda com informações relevantes de contato dos clientes para serviços futuros.

CONTRATANTE	PAÍS	ÁREA DE ATUAÇÃO	SERVIÇO DE TRADUÇÃO SOLICITADO	CONTATO

TAREFA 02 - Preparando um orçamento de tradução

Analisando o texto a ser traduzido na tarefa 5, faça um orçamento de tradução determinando o valor a ser cobrado pelo serviço. Além disso, determine os fatores relevantes que podem influenciar no valor final, você deve também buscar o valor das tarifas recomendadas para esse serviço.

Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: adquirir capacidade de determinar critérios relevantes para realizar um orçamento de tradução na temática abordada de acordo com as características do serviço e do produto.

FATORES RELEVANTES	TARIFAS RECOMENDADAS	VALOR FINAL

TAREFA 03 - Análise do texto fonte

Dando continuidade à análise do texto fonte, você deve identificar e extrair do texto as informações para responder as categorias abaixo. Se necessário, você pode também recorrer à recursos de pesquisa.

Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: desenvolver estratégia de leitura para identificar problemas de tradução e estratégia a ser adotada. Deve ser capaz de realizar análise do texto fonte para determinar fatores linguísticos (léxico, morfossintáticos, estilísticos, textuais) e extralinguístico (temáticos, culturais) do texto a ser traduzido.

CONTEXTO	
DESTINATÁRIO DO TEXTO FONTE (TF)	
DESTINATÁRIO DO TEXTO ALVO (TA)	
PROBLEMAS LINGUÍSTICOS	
PROBLEMAS EXTRALINGUÍSTICOS	

TAREFA 04 - Pesquisando fontes

Nesta tarefa, após a análise do texto fonte, você deve buscar fontes que auxiliem na etapa de tradução do texto e na resolução de problemas tradutórios. Ao encontrá-las, você deve elencá-las nos espaços abaixo, determinando a qual a fonte, quais os recursos que ela possibilita, a língua em que ela está e onde pode ser consultada.

Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: encontrar e manejar fontes que auxiliem no processo tradutório dentro da temática. Deve ser capaz, ainda, de organizar as fontes de modo a garantir agilidade ao processo tradutório.

FONTE	RECURSOS	LÍNGUA	CONSULTA

TAREFA 5 - Traduzindo o texto

Nesta tarefa final, você deve realizar a tradução do texto abaixo, extraído de uma cartilha educativa da ONG colombiana La Muralla Soy ¡Yo! Para realizar essa tarefa, você pode utilizar os recursos desenvolvidos nas tarefas 3 e 4. O texto meta deve ser produzido nas colunas disponíveis no final do texto.

Ao finalizar a tarefa você deve ser capaz de: ser capaz de realizar a tradução de um texto fonte sobre a temática abordada. Deve ser capaz de mobilizar o conhecimento adquirido ao longo das demais tarefas para agilizar o processo e resolver eventuais problemas

¿CUÁLES SON LAS CAUSAS GENERALES DE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES?

MITOS SOBRE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL	HECHOS DESCRITOS EN EL CASO Y EN LA VIDA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	FACTORES DE RIESGO
A las niñas, niños y adolescentes les gusta y disfrutan ser explotados sexualmente	Doce años atrás, cuando Ana tenía 5 años, vivía con su papá y su abuelo en Santa Marta, su mamá la abandonó desde su nacimiento y el rol de madre lo asumía cada una de las parejas ocasionales que tenía su padre	Factores de tipo familiar: maltrato, abandono, negligencia de los padres y madres. Abuso sexual (los niños, niñas y adolescentes no reciben tratamiento ni tienen una figura en la familia que les crea, que los ame y los proteja)
Las peladas hoy en día se la pasan en la calle, no le hacen caso a los padres, por eso es que les pasa lo que les pasa.	Anita es maltratada por su madrastra, tiene una vida de permanencia en calle...	La desprotección, el maltrato y el abuso sexual hacen que los niños, niñas y adolescentes se vayan a la calle. La permanencia en calle es un factor de riesgo para la explotación sexual.
Las adolescentes lo hacen por vanidad, por ambición o por dinero...	...empieza a ser objeto de burla por parte de la comunidad por lo que le había sucedido y porque es	Los medios de comunicación insisten: “las personas valen si tienen, si compran y poseen cosas de moda”

	una de las pocas jóvenes del barrio que no tiene ropa de moda, ni va a los sitios a los que van sus amigas, empieza a ser rechazada por ellos y de alguna manera presionada a hacer cosas para poder ser aceptada en el grupo.	Ese mensaje presiona a las adolescentes, niñas y niños a creer que el dinero les dará reconocimiento de sus amigos-as obteniendo objetos costosos (celular, ropa, cirugías...)
Estas muchachitas son unas drogadictas...	...al pasar los años conoce a otras personas que la llevan hasta el centro de la ciudad a establecimientos de prostitución, empieza a consumir alcohol y en esa dinámica es trasladada hasta Cartagena en donde continua siendo explotada sexualmente en el establecimiento nocturno en donde fue encontrada.	Presencia de Agentes Inductores, tratantes y explotadores. Estas personas son las verdaderas causantes y responsables de la ESCNNA.
Muchas de esas niñas se ofrecen, no se valoran, no se hacen respetar....por eso es que les faltan al respeto	Anita siente que no vale nada, siente asco de sí misma y de su cuerpo...	Muchas niñas, niños y adolescentes tienen una baja autoestima (no se quieren a sí mismas, no se sienten queridos) y emprenden una búsqueda desesperada de aprobación. Los explotadores se aprovechan de esto para manipularlas; les demuestran amor y fingen llenar esos vacíos afectivos.

Fonte: Proyecto La Muralla SOY ¡YO!

APÊNDICE C: FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Competência Tradutória: conhecimento temático em tradução sobre violência sexual de crianças e adolescentes

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Após o término da UD, indique qual seu desempenho na realização das seguintes tarefas, sendo 1 = nenhum, 2 = pouco, 3 = regular, 4 = bom, 5 = muito.

1- Indicar quais empresas podem solicitar um trabalho de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

2- Elaborar um mailing com empresas podem precisar dos seus serviços de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

3- Identificar serviços de tradução que podem ser solicitados pelo contratante sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

4- Preparar um orçamento de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

5- Determinar fatores relevantes no orçamento de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

6- Fazer análise de texto a ser traduzido sobre a temática sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

7- Identificar problemas de tradução sobre exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

8- Pesquisar fontes que auxiliem na tradução de um texto sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

9- Traduzir um texto sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes. 1 2 3 4 5

APÊNDICE D: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA DISCUSSÃO EM GRUPO

- 1- Como vocês definem o conteúdo abordado da UD?
- 2- Qual a sua impressão da T1?
- 3- Como vocês avaliam a T2?
- 4- Como vocês avaliam a T3?
- 5- Qual sua impressão sobre a T4
- 6- Como vocês avaliam a T5?
- 7- Qual tarefa vocês acham que teve um bom aproveitamento?
- 8- Qual delas foi a menos satisfatória?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Formação de tradutores baseada em competência: proposta de uma unidade didática sobre tradução de materiais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes”**, de responsabilidade de **Waldeir Paiva da Silva**, aluno(a) de **mestrado** da **Universidade de Brasília**. O objetivo desta pesquisa é **investigar se uma unidade didática sobre tradução de materiais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, aplicada em sala de aula, pode auxiliar na aquisição de subcompetência extralinguística em tradutores em formação**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de uso de gravador de voz durante o desenvolvimento da atividade de pesquisa e por meio de questionários. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com o fortalecimento do campo interdisciplinar dos Estudos da Tradução, sobre na formação de novos tradutores.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **38 988390137** ou pelo e-mail waldeirpaiva@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de trabalho de conclusão de curso (dissertação), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br, telefone **61 3107-1592**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE F: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Formação de tradutores baseada em competência: proposta de uma unidade didática sobre tradução de materiais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes**, sob responsabilidade de **Waldeir Paiva da Silva**, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade de Brasília**.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para fins de análise por parte da equipe de pesquisa e publicação sem identificação nominal.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APENDICE G: PARECER DO CEP/CHS

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de tradutores baseada em competência: proposta de uma unidade didática sobre tradução de materiais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes

Pesquisador: WALDEIR PAIVA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20256619.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas/UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.686.386

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Universidade de Brasília. Segundo o pesquisador, o foco da investigação é "avaliar a subcompetência tradutória extralinguística (conhecimento de mundo) de alunos do curso de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília. A variáveis adotadas é que esses alunos possuem pouco conhecimento acerca da temática, indispensável para o trabalho do tradutor nessa área, e que a partir das atividades propostas, por meio de Unidade Didática (UD) baseada em competência tradutória, tais alunos apresentam um maior grau de conhecimento acerca do assunto."

O pesquisador elenca como referencial teórico a compreensão de que o tradutor é um profissional que atua com temáticas variadas e quanto mais interdisciplinar for a sua formação, mais preparado ele estará para atuar no mercado de trabalho. Ainda segundo o pesquisador, "estudos recentes têm defendido a formação de tradutores baseada em competência. Magalhães e Alves (2006) afirmam que as evidências encontradas na literatura sobre competência devem ser aplicadas no ensino de tradução. Gonçalves (2015) em uma pesquisa sobre currículos de curso de tradução no Brasil aponta que questões relacionadas a competência tradutória têm ganhado espaço quando se pensa sobre a formação do

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.686.386

tradutor. Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017) defendem que uma formação baseada em competência tradutória, por meio de unidades didáticas, pode dinamizar o ensino, conferindo maior autonomia ao aluno ao mesmo tempo que o coloca como sujeito ativo na construção do conhecimento."

Nessa perspectiva, a compreensão sobre o tema que envolve a tradução de materiais no combate a exploração sexual de crianças e adolescentes também é importante para a formação do tradutor, pois segundo o pesquisador, "durante sua trajetória profissional, o tradutor possa se deparar com trabalhos que envolvam a temática, para os quais deve estar preparado."

O pesquisador elenca como etapas da pesquisa: aplicação de questionários para verificação da proficiência dos alunos sobre o tema, aplicação do protótipo da Unidade Didática (UD), Grupo Focal de discussão acerca da atividade desenvolvida e reaplicação dos questionários.

A Unidade Didática será realizada em sala de aula "dentro da disciplina Tradução de Textos Gerais, do curso de Letras Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Espera-se que a UD contribua para a aquisição da subcompetência extralinguística dos alunos sobre a temática exploração sexual de crianças e adolescentes. Antes da realização das tarefas será comunicado aos alunos o objetivo da tarefa e qual o resultado se pretende atingir, enfatizando a importância da realização da atividade e o cumprimento das orientações de desenvolvimento. A tarefa 1 (T1) tem como objetivo fazer com que os alunos se familiarizem com a temática trabalhada. Os estudantes deverão pesquisar, especificamente na internet, fontes, tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes e suas implicações. Espera-se que com a T1, o aluno apresente resultados de pesquisa como sites, glossários, manuais sobre o uso correto de termos, dentre outros. Desse modo, entende-se que diante de um problema de tradução, o aluno seja capaz de saber quais fontes ele pode consultar, quais são confiáveis e apresentam melhores resultados. A Tarefa 2 (T2) pretende que os alunos traduzam um texto que aborda a temática trabalhada. O texto será de material elaborado pela agência ONU contra a exploração sexual de crianças e adolescentes.

A tarefa 3 (T3) consiste na última etapa da unidade didática e propõe uma reflexão sobre as demais etapas e sobre o conteúdo temático discutido. A discussão será realizada com toda a turma em formato de roda de conversa e contará com o auxílio da ficha 2 para encorajar os alunos

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.686.386

a participarem do processo. A T3 é também um momento de autoavaliação sobre o desempenho individual na UD e de constatar se os objetivos propostos foram alcançados.

Ao final da UD, será proposto um grupo focal com o intuito de provocar uma autoavaliação do processo de desenvolvimento da metodologia, em que os participantes poderão dialogar sobre as ferramentas adotadas, os resultados obtidos e o assunto discutido. Do mesmo modo, serão aplicados questionários com o objetivo de levantar o perfil dos participantes e avaliar a subcompetência extralinguística sobre o tema trabalhado, antes e depois da UD."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se uma unidade didática sobre tradução de materiais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, aplicada em sala de aula, pode auxiliar na aquisição de subcompetência extralinguística em tradutores em formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não elenca benefício direto aos participantes, no entanto, parte das atividades também terão caráter pedagógico e de treinamento. Nesse sentido os participantes poderão ser beneficiados.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, entre eles, um possível cansaço em razão das tarefas que integram a UD, algum desconforto em razão do uso de gravadores e preenchimento de questionários; um possível embate entre ideias e visões por se tratar de um tema delicado, possível alteração no humor em razão do esforço cognitivo.

Para minimizar os possíveis riscos elencados, o pesquisador realizará as tarefas em três diferentes aulas, evitando assim o excesso de cansaço e sobrecarga. Os estudantes serão livres para interromper as atividades a qualquer momento.

Compreendemos que o pesquisador realizará a pesquisa apenas com estudantes maiores de 18 anos, já que não há Termo de Assentimento, tampouco TCLE dos pais ou responsáveis legais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.686.386

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou todos os termos obrigatórios. Os mesmos estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa foi aprovada pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1332075.pdf	30/08/2019 19:55:27		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS.docx	30/08/2019 19:50:38	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Outros	Aceite_institucional_.pdf	30/08/2019 19:49:56	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/08/2019 19:49:11	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA.pdf	29/08/2019 22:40:23	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	29/08/2019 22:39:21	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	29/08/2019 22:38:28	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/08/2019 22:35:09	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_de_imagem_e_som.pdf	02/08/2019 18:34:27	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	02/08/2019 18:30:23	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	02/08/2019 18:16:50	WALDEIR PAIVA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.686.386

BRASILIA, 06 de Novembro de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br