JOSÉ LUIZ VILA REAL GONÇALVES

O Desenvolvimento da Competência do Tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Tradução

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves da Silva Júnior

BELO HORIZONTE
2003

Tese aprovada em 30/06/2003 pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Fábio Alves da Silva Júnior – UFMG
Orientador

Amparo Hurtado Albir – DTI-UAB

Stella Esther Ortweiler Tagnin - USP

Adriana Silvina Pagano - UFMG

Célia Maria Magalhães - UFMG

Dedico este trabalho a
Rosette, Antônio, Sueli e Ana Luíza,
comigo, sujeitos da minha história.

AGRADECIMENTOS

- À CAPES pelo financiamento do projeto PDEE (bolsa sanduíche) vinculado a esta tese e desenvolvido no UMIST, Manchester, Inglaterra, e pela concessão da bolsa PICDT, via PROPP-UFOP, nos 8 últimos meses em que estive afastado dos meus encargos acadêmicos na UFOP;
- À UFOP, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e do Departamento de Letras do ICHS, pelo privilégio do afastamento a mim concedido, para que pudesse dedicar-me com mais afinco a este trabalho de pesquisa;
- Às secretárias e secretários do POSLIN e da PRPG-UFMG, especialmente Geralda, Aparecida, Anderson e Zenalva, pela pronta ajuda na solução das várias, e às vezes difíceis, questões burocráticas que circundaram as tarefas acadêmicas;
- A todos os voluntários desta pesquisa, cuja colaboração anônima e altruísta se materializou no corpo e na alma deste trabalho: alunos das disciplinas Metodologia da Tradução e Teoria da Tradução I e alunos do 1º período do Curso de Letras do ICHS/UFOP no primeiro semestre de 2001, alunos do 1º módulo do Curso de Especialização em Tradução da FALE/UFMG, em julho de 2001 e aos tradutores profissionais que gentilmente participaram, doando sua valiosa experiência para esta pesquisa;
- Ao Prof. Dr. Arnt Jakobsen, da Copenhaguen Business School, por ceder uma cópia e autorizar a utilização do *software* Translog, sem o qual não teria sido possível obter dados tão elucidativos sobre os processos de tradução;
- Ao Dr. Ernest-August Gutt pela competentíssima e dedicada orientação enquanto estive desenvolvendo o projeto sanduíche no UMIST e pela valiosa contribuição teórica que representa para este trabalho, também pelo carinho e hospitalidade com que me acolheu;
- À Dra. Maeve Olohan pela co-orientação, atenção e pelo apoio logístico no UMIST;
- À Dra. Mona Baker pela receptividade, disponibilidade e hospitalidade;
- À Carmen Dayrell e Natalie pela grande ajuda, amizade, simplicidade e ótimos passeios em Manchester e redondezas;
- Ao Zé Maria, Isabel, Otávio, Neto, Rita, Sofia, Dulce, Marlene, Thaís, John, Thomas, Francis, Don e Mary pelo carinho, apoio, amizade, hospitalidade e ótima convivência no curto "exílio";
- À Ana Luíza e Sueli pelo amor, companheirismo e pelo muito que me têm ensinado;
- A toda minha família pelo apoio e incentivo irrestritos e por terem proporcionado a base para o meu desenvolvimento;
- À Roberta pelo carinho e dedicação com que sempre cuidou da casa e da gente;

- Ao Rui pela co-orientação informal, pelas inúmeras e valiosas sugestões e correções, pelas discussões por telefone, e-mail e pessoalmente, pelo caminho aberto e pavimentado que facilitou imensamente a minha caminhada de pesquisa, pela amizade, simplicidade e atenção inigualáveis;
- Ao Fábio pela orientação impecável, pelo incentivo e valorização das minhas potencialidades, pela abertura de caminhos importantíssimos para o meu crescimento intelectual, profissional e pessoal, e principalmente pelo seu carinho e amizade;
- Aos professores do POSLIN com quem tive o privilégio de ampliar os meus horizontes intelectuais e humanos: Cristina Magro, Heliana Melo, Hugo Mari, Vera Menezes, Carlos Gohn, Célia Magalhães e Adriana Pagano;
- Ao colega e grande amigo Sérgio pelo incentivo e apoio, pelos conselhos e ponderações que tanto me ajudaram a dar passos mais acertados e menos dolorosos, pelas várias oportunidades e pelo muito que me tem ensinado;
- À Magdalena, querida Madá, pela ajuda em vários e difíceis momentos deste percurso, pelas várias sugestões, mas, principalmente, pela alegria e irreverência de tantos bons momentos;
- A todos os amigos que, por estarem por perto e proporcionarem bons momentos, abrandaram as dificuldades inerentes a esta caminhada: Adelma, Célio, Rivânia, Mauro, Margareth, Solange, Renato, Mel, Eclair, Anésio, Ângela, Aguinalão, Ana, Edivaldo, Vó Maria e Aldo;
- À Sueli, de novo, pela cuidadosa e laboriosa revisão deste trabalho;
- Ao Célio pela ajuda na edição final do texto;
- À Luísa Castanheira pela ajuda na preparação da apresentação.

A todos a minha mais profunda e sincera gratidão.

BELO HORIZONTE, JUNHO DE 2003.

José Luiz

RESUMO

Este trabalho investiga algumas características processuais relativas à constituição e ao desenvolvimento da competência do tradutor através de um estudo empírico-experimental em que três grupos de sujeitos – alunos de um curso de tradução, alunos de inglês como língua estrangeira e tradutores profissionais – realizaram a tradução de dois textos, do inglês para o português, em duas sessões exploratório-experimentais. As ferramentas utilizadas para a coleta dos dados foram os TAPs (*think-aloud protocols*; *e.g.* Ericsson & Simon, 1980), o *software* Translog/Writelog (Jakobsen, 1999), o registro em vídeo das sessões, além de questionários. A fundamentação teórica sustenta-se na Teoria da Relevância (Sperber & Wilson, 1986/1995), que teve alguns de seus pressupostos epistemológicos confrontados com aqueles das abordagens conexionistas (*e.g.* Elman et al., 1996) com vistas a se aprofundar a discussão teórica sobre questões relativas principalmente à linguagem e à cognição, fundamentais para o entendimento de processos tradutórios e da competência do tradutor. Na análise quantitativa dos resultados, foram apresentadas propostas de avaliação dos textos-fonte e textos-alvo, com base em critérios desenvolvidos a partir do arcabouço teórico. Ainda na análise quantitativa, diversos parâmetros foram desenvolvidos com vistas a viabilizar a mensuração da competência do tradutor, ou, pelo menos, de alguns de seus aspectos. Na análise qualitativa, foram observadas mais pontual e profundamente algumas características do processo do tradutório e suas possíveis implicações para o desenvolvimento da competência do tradutor. A maioria dos resultados qualitativos reforça as propostas exploratórias quantitativas. O trabalho inclui também um capítulo de sugestões de aplicação didático-metodológica com base nos resultados e discussões teóricas. Entre as conclusões, é importante ressaltar que o modelo teórico, apresentado no Capítulo 2, postula a existência de um tipo de competência específica para a tradução, cuja operação se baseia no Princípio da Relevância e que inclui principalmente processos conscientes e meta-conscientes. Por sua vez, essa competência específica integra-se a uma competência geral para tradução, a qual se constitui de uma rede complexa de conhecimentos e habilidades, muitos deles automáticos e outros tantos conscientes.

ABSTRACT

This work investigates some processing features related to translator's competence and its development by means of an empirical-experimental study which draws on the performance of three groups of subjects (translation students, EFL students and professional translators), who translated two texts from English into Portuguese in two exploratory-experimental sessions. TAPs (think-aloud protocols; e.g. Ericsson & Simon, 1980), the software Translog/Writelog (Jakobsen, 1999), video recording and some questionnaires were used as methodological tools for the data collection. The main theoretical framework builds on Relevance Theory (Sperber & Wilson, 1986/1995), which had some of its epistemological foundations confronted with those of connectionist approaches (e.g. Elman et al., 1996). This new reading of Relevance Theory aims at deepening the theoretical discussion of some issues related especially to language and cognition, both very important to the understanding of translation and translator's competence. The quantitative analysis presents an assessment system for source and target texts evaluation based on the theoretical framework and develops a number of quantitative parameters in order to enable some measurements related to translator's competence or, at least, to some of its features. The qualitative analysis focuses on more punctual and specific features of the translation processes and their implications for the development of translator's competence. Most of the qualitative results corroborate the quantitative exploratory measurements. Finally, the work also includes a chapter with some pedagogical suggestions which bear on the quantitative and qualitative results. One important conclusion is that the theoretical model presented in Chapter 2 highlights a specific kind of translation competence ruled by the Principle of Relevance and which encompasses especially conscious and meta-conscious processes. This specific competence, in turn, belongs to a more complex and general concept of translation competence, which consists of a network including various types of knowledge and abilities, some automatic and some conscious ones.

SUMÁRIO

CAPÍTULO/ SEÇÃO		PÁGINA
	INTRODUÇÃO	**01**
0.1.	QUESTÕES INICIAIS	01
0.2.	CONTRIBUIÇÕES PRETENDIDAS	05
0.3.	ORGANIZAÇÃO DA TESE	07
1.	**ESTUDOS DA TRADUÇÃO: O ESTADO DA ARTE**	**09**
1.1.	SNELL-HORNBY – UMA ABORDAGEM INTEGRADA	10
1.2.	GUTT – MUDANÇA DE FOCO NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	13
1.3.	WILSS – ABRANGÊNCIA E DESAFIOS DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	17
1.4.	VENUTI – MAIOR-IDADE À VISTA	20
1.5.	INSERÇÃO DA PESQUISA NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	23
2.	**DA CONSCIENCIA A COMPETENCIA: EM BUSCA DE UM MODELO EXPLICATIVO PARA A TRADUÅÃO**	**25**
2.1.	O "DRAMA" DA CONSCIENCIA: POR UMA SUBJETIVIDADE CIENTIFICA	25
2.2.	DESENVOLVIMENTOS DA PRAGMÁTICA	29
2.2.1.	A Teoria dos Atos de Fala	29
2.2.2.	O Princípio Cooperativo	34
2.2.3.	O Realismo Experencial	36
2.2.4.	A Teoria da Relevância nos Estudos da Pragmática e da Cognição	37
2.2.5	A TR aplicada à Tradução	40
2.2.5.1.	Gutt: A Tradução como Uso Interpretativo Interlingual	40
2.2.5.2.	Alves: A Conscientização para a Ampliação da CT	43
2.2.6.	Considerações Complementares sobre a TR	44
2.3.	ABORDANGENS CONEXIONISTAS	45
2.3.1.	Breve Histórico	45
2.3.2.	Regras, Representações e Raciocínio	50
2.3.3.	Repensando o Inatismo	52
2.3.4.	Algumas Conclusões e Implicações Preliminares sobre as AC	54
2.4.	COMPETÊNCIA(S) DO TRADUTOR	56
2.4.1	Situando a Competência no Ambiente Cognitivo	56
2.4.2.	Outras Concepções de Competência do Tradutor	61
2.4.3.	"Desfocando" as Fronteiras entre Competência Lingüística e CT	63
2.4.4.	Distinguindo CT Geral e Específica	65
2.4.5.	O Modelo	69
2.4.6.	Situando Codificação Procedimental, Codificação Conceitual e Informações Contextuais	76

3.	**TAPs, TRANSLOG, VÍDEO E QUESTIONÁRIOS: EM BUSCA DE PISTAS PARA AS COMPETÊNCIAS DO TRADUTOR**	**78**
3.1.	A PESQUISA EMPÍRICO-EXPERIMENTAL EM TRADUÇÃO	78
3.2.	TRANSLOG: O PROCESSO EM TEMPO REAL	80
3.3.	TAPs: CONSCIENTIZAÇÃO E ESFORÇO COGNITIVO EM FOCO	82
3.4.	REGISTRO EM VÍDEO: AMPLIANDO O FOCO DO PROCESSO	85
3.5.	QUESTIONÁRIOS: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	86
3.6.	O DESENHO EXPLORATÓRIO-EXPERIMENTAL	87
3.6.1.	Os Sujeitos	87
3.6.2.	Os Materiais	88
3.6.3.	As Tarefas	88
3.6.4.	O Roteiro	89
3.6.5.	Os Contextos Físicos	90
3.7.	A JUSTIFICATIVA DO MÉTODO	90
3.8.	AS HIPÓTESES	93
4.	**ANÁLISE QUANTITATIVA: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE MENSURAÇÃO DAS CTs**	**96**
4.1.	PROPOSTA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA DOS TFs	96
4.2.	AVALIAÇÃO DOS TAs	102
4.3.	EFEITO E ESFORÇO: RELEVÂNCIA PARA A CTe	107
4.3.1.	Medidas Primárias	107
4.3.2.	Construindo Parâmetros para a CTe	110
4.4.	MENSURANDO AS DIVERSAS POTENCIALIDADES DO TRADUTOR E, FINALMENTE, A CTg	126
5.	**ANÁLISE QUALITATIVA: CÓDIGO, CONTEXTO E RELEVÂNCIA EM FOCO**	**142**
5.1.	CODIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO EM PAUTA	142
5.2.	DISTINÇÕES PARA TRÊS NÍVEIS DE CTs	171
5.3.	DISCUTINDO ALGUNS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	189
6.	**SUGESTÕES DE CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA: A TEORIA NA PRÁTICA**	**200**
6.1.	ABDUÇÃO, INDUÇÃO, DEDUÇÃO E SUBLIMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS CTS	202
6.2.	CONSCIENTIZAÇÃO E AUTONOMIA: FUNDAMENTOS DO TRADUZIR	204
6.3.	SUGESTÕES	206
	CONCLUSÕES	**212**
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**220**
	ANEXOS	**231**

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXO		PÁGINA
I	TAPs	I
II	INSTRUÇÕES PARA AS SESSÕES EXPERIMENTAIS	LXIII
III	TEXTOS-FONTE	LXVI
IV	TEXTOS-ALVO AVALIADOS	LXVII
V	QUESTIONÁRIOS	LXXX
VI	DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	LXXXVI
VII	UNIDADES DE ANÁLISE	CII
VIII	TEXTOS ORIGINAIS DAS CITAÇÕES	CIII
IX	SÍMBOLOS UTILIZADOS NOS LOGs	CVIII

****

LISTA DE DIAGRAMAS, FIGURAS E TABELAS

DIAGRAMA		PÁGINA
2A	O Processo Tradutório	42
2B	A Cognição Situada a partir do Amálgama TR-AC	69
2C	Situando as CTs	75

FIGURA		PÁGINA
3A	Tela com o menu principal do Translog	81
3B	Tela inicial do Writelog	81
3C	Tela do Writelog no início da tarefa	82

TABELA		PÁGINA
4-A	Avaliação dos TAs	106
4-B	Mensuração das Categorias de Verbalização	109
4-C	Dados sobre as Ações no Teclado	109
4-D	O Coeficiente de Efeitos e seus Componentes	114
4-E	Teste-T para EFT e seus Componentes entre Grupos e entre Textos	114
4-F	Teste-T para EFT e seus Componentes entre Textos para todos os sujeitos em conjunto	117
4-G	Tempo de Pausa em Diferentes Bandas	119
4-H	O Coeficiente de Esforço e seus componentes	120
4-I	Teste-T para ESF e seus Componentes entre Grupos e entre Textos	121

4-J	A Relação de Relevância	122
4-K	Teste-T para a Relação de Relevância entre Grupos e entre Textos	122
4-L	Correlação de Pearson para a CTe entre Textos	124
4-M	Índices de Potencialidades	130
4-N	Testes-T para Índices de Potencialidades entre Grupos e entre Textos	131
4-O	A CTg	133
4-P	Teste-T para a CTg entre Grupos e entre Textos	133
4-Q	Correlação de Pearson para a CTg entre Textos	133
4-R	Buscando Relações para a Segunda Hipótese	138
5-A	T1-UA1	143
5-B	T1-UA2	146
5-C	T1-UA3	148
5-D	T1-UA5	150
5-E	T1-UA7	156
5-F	T1-UA8	159
5-G	T2-UA1	162
5-H	T2-UA5	164
5-I	T2-UA8	166
5-J	T2-UA9	168
5-K	T2-UA10	170
5-L	Pausas mais Longas no Texto 1	172
5-M	Pausas mais Longas no Texto 2	173
5-N	Componentes da CT para os Sujeitos	193

****

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS UTILIZADAS NA TESE

TR – Teoria da Relevância
TAF – Teoria dos Atos de Fala
UT – unidade de tradução
LF – língua-fonte
LA – língua-alvo
CT – competência do tradutor
CTe – competência do tradutor – específica
CTg – competência do tradutor – geral
TAPs – think-aloud protocols
LOGs – protocolo do programa Translog
E – grupo 1 (alunos de inglês)
MT – grupo 2/principal (alunos de tradução)
P – grupo 3 (tradutores profissionais)
AC – Abordagens Conexionistas
PC – Princípio Cooperativo
TF – texto-fonte
TA – texto-alvo (também índice de avaliação quantitativa das traduções)
VERB- índice de qualidade na verbalização
EFT – coeficiente de efeitos
DIF – índice de dificuldade
EMP – índice de empenho
ESF – coeficiente de esforço
RLV – relação de Relevância
PP – sub-competência psico-fisiológica
INST – sub-competência instrumental-profissional
KAT – conhecimento sobre tradução

INTRODUÇÃO

> *Ao considerarmos a tradução uma atividade essencialmente produtora de significados, e ao considerarmos o trabalho do tradutor pelo menos tão complexo quanto o do escritor de textos "originais", fica evidente que não pode haver fórmulas mágicas nem atalhos fáceis para se aprender a traduzir.* (R. Arrojo)

0.1. QUESTÕES INICIAIS

Uma das motivações iniciais para esta pesquisa foi a minha curiosidade e fascinação pelos processos relativos à linguagem, cognição e sócio-interação. Creio que ao me engajar profissional e academicamente na tradução – que é por excelência uma área multidisciplinar e, em muitos aspectos, ainda incipiente – coloquei-me, conseqüentemente, à procura de explicações para alguns daqueles processos. A complexidade e a vastidão desta área de estudos têm mostrado que ainda há muito por ser feito. Portanto, ao mesmo tempo em que vislumbro com perplexidade o mosaico de questões e incertezas acerca dos processos tradutórios, sinto-me também positivamente desafiado a ir em busca desses conhecimentos.

Uma outra motivação, esta de caráter mais aplicado, que me tem levado a formular as perguntas que serão apresentadas abaixo é a falta de consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos para os cursos de tradução. Seja como estudante, pesquisador, professor ou profissional da tradução, tenho verificado que ainda falta à didática da tradução uma orientação consensual em relação às habilidades, competências e conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional. Tal constatação fundamenta-se em um levantamento não exaustivo feito pela Internet, e ainda em andamento[1], que deixa antever a falta de uma orientação predominante em relação à formação teórica ou didático-metodológica a ser oferecida ao futuro tradutor. Essa também parece ser a opinião de Schäffner & Adab (2000).

> Diferentes tipos de instituições acadêmicas oferecem cursos para a formação profissional. Dependendo de restrições sócio-culturais, seus currículos e programas podem priorizar a teoria de tradução, habilidades práticas e, mais freqüentemente, uma combinação de ambas. Na Europa, a questão de como preparar melhor os tradutores para sua futura profissão tem sido tratada

[1] O levantamento em questão constitui um adendo ao projeto de pesquisa apresentado para esta tese e tem o objetivo de, somado aos resultados deste trabalho, contribuir com algumas diretrizes e princípios para a discussão e o desenvolvimento de programas de ensino de tradução.

> especificamente através da proliferação de diversos tipos de programas supostamente preparando tradutores para o mercado profissional. Desse modo, alguns países oferecem cursos de graduação especialmente projetados para o treinamento de tradutores, enquanto outros preferem deixar o treinamento especializado para programas de pós-graduação.[2] (op. cit.: X-XI)

O problema que aponto não se deve propriamente à falta de pesquisas e trabalhos na área da didática da tradução. De fato, há pesquisadores e professores em alguns países desenvolvendo trabalhos aprofundados que, cada vez mais, trazem contribuições e sistematização didático-metodológica para a tradução. Nesse sentido, é importante dar destaque aos trabalhos de Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, entre outros), cuja produção enfoca com abrangência e profundidade questões fundamentais para o ensino-aprendizagem da tradução. No entanto, parece haver ainda, como sugerem Schäffner & Adab acima, pouca integração na "seção didática" dos Estudos da Tradução. Ou seja, apesar do seu reconhecido desenvolvimento em alguns países e instituições, não há um consenso abrangente entre diversos programas e cursos de tradução. E não haveria de ser diferente, visto que a "maior-idade" da nossa área de estudos ainda é bastante incipiente, além de sua integração ao espaço acadêmico-científico não ter sido plenamente consolidada, conforme discutirei no Capítulo 1. Por isso, são recomendáveis e louváveis as iniciativas que procurem aproximar grupos de estudo e pesquisa, visando ao aprofundamento dos princípios norteadores na formação do tradutor profissional.[3]

No Brasil, a divergência entre orientações didáticas ou a ausência de uma diretriz predominante para a formação do tradutor é ainda mais marcante. Os tradutores ou pesquisadores da área que tenham participado de um ou vários dos oito Encontros Nacionais de Tradutores, ocorridos nos últimos anos, devem ter observado uma tendência de polarização entre seus pares em relação à forma como se define a natureza da competência do tradutor (*CT* daqui em diante) e como se postula o seu desenvolvimento. Por exemplo, uma divergência bastante recorrente, tanto no universo acadêmico quanto no profissional, refere-se à diretriz didático-metodológica a ser adotada em um curso de tradução e pode ser expressa pela dicotomia treinamento (automatização) *versus* ensino (conscientização). A seguir, apresento dois excertos de autores representativos e atuantes nos Estudos da Tradução que, em certa medida, demonstram tal divergência.

---

[2] Traduzi essa e todas as outras citações em língua inglesa ou espanhola incluídas neste trabalho; os respectivos originais encontram-se no Anexo VIII.

[3] É relevante mencionar o recente acordo de cooperação acadêmica firmado entre o Grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da FALE/UFMG, com vistas ao aprofundamento das pesquisas voltadas para a investigação sobre a competência em tradução.

> A premissa deste livro, entretanto, é que no meio profissional o aprendizado analítico, lento e laborioso é mais exceção do que regra – e o deveria ser também no meio acadêmico no treinamento de tradutores. Qualquer ser humano aprende melhor, mais eficiente, natural, prazerosa e rapidamente através dos velozes canais subliminares e holísticos. O aprendizado consciente e analítico é um valioso *parâmetro de verificação* para canais de aprendizagem mais eficientes; mas não é, ou pelo menos não deveria ser, o único ou mesmo o principal canal através do qual o material é apresentado. (Robinson, 1997: 2)

> A idéia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem. (Alves, Magalhães & Pagano, 2000: 7)

Acredito que a discussão suscitada pela divergência acima seja relevante tanto para o tradutor profissional quanto para o aprendiz e, conseqüentemente, para o professor de tradução, entre outros. Para o primeiro, tais questões implicam a reflexão sobre sua prática profissional e sobre as formas de aperfeiçoamento da suas habilidades e conhecimentos de tradutor. Para o aprendiz e o professor de tradução, a discussão dessas questões é fundamental, pois refletirá as diretrizes do respectivo curso de tradução, ao mesmo tempo em que poderá interferir nessas diretrizes, o que certamente terá influência direta sobre o perfil do futuro profissional e, conseqüentemente, sobre a qualidade de sua produção.

Para ressaltar a pertinência e atualidade dessa discussão, apresento abaixo outra citação de Schäffner & Adab (op. cit.), com quem compartilho a preocupação sobre a necessidade de se buscar a delimitação dos contornos dos programas dos cursos de tradução, visando a uma maior sistematização e qualidade na formação do futuro tradutor.

> Portanto, em benefício da profissão e também daqueles que participam do processo de treinamento, não apenas os estudantes mas também os professores, seria útil e relevante olhar mais atentamente para a prática em instituições que atualmente oferecem cursos de tradução em diversos países para ver se alguns princípios fundamentais podem ser encontrados como base para o desenvolvimento do respectivo programa. (Schäffner & Adab, 2000: XI)

Apesar de fundamental, a discussão sobre programas, currículos e avaliação de cursos de tradução não é propriamente o objeto desta pesquisa, caracterizando-se muito mais como um desdobramento que começa a se realizar com algumas sugestões de contribuição didática no Capítulo 6. Acredito que, conseguindo apresentar mais elementos para aprofundar o entendimento sobre os processos concernentes à CT – este sim, o

principal objeto desta pesquisa –, estarei indiretamente oferecendo subsídios para a discussão didático-metodológica colocada acima.

Ao apresentar a discussão acima, não quis afirmar que a proposta de Alves, Magalhães & Pagano seja necessariamente conflitante com a de Robinson. Apenas destaquei um aspecto que mostra uma importante divergência entre elas, o qual considero de capital importância para a investigação acerca da CT. Como formador de tradutores, tenho adotado uma orientação teórica e didático-metodológica mais próxima àquela proposta por Alves, Magalhães & Pagano, entretanto não discordo de que muitos dos processos relativos à tradução precisam ser "automatizados" para que o tradutor se torne cada vez mais eficiente e produtivo. A discussão aqui proposta não visa, de forma alguma, à padronização de currículos e programas dos cursos de tradução. É bastante razoável pensar que características e demandas específicas tenham que ser priorizadas no processo de elaboração daqueles currículos e programas. Ademais, a amplitude e a complexidade do fazer tradutório não permitem, ainda, que se apresentem respostas definitivas em relação a vários fatores envolvidos na CT. Contudo, é fundamental que se estude a sua natureza para que obtenhamos mais e melhores subsídios para aperfeiçoar os cursos de tradução e, conseqüentemente, os conhecimentos, as habilidades e a competência dos profissionais formados.

As perguntas ou problemas que motivaram esta pesquisa podem ser expressos do seguinte modo:

- **Qual a natureza da competência do tradutor?**
- **Que habilidades e conhecimentos o tradutor profissional deve dominar a fim de solucionar problemas de tradução e, conseqüentemente, traduzir melhor, mais rápida e eficientemente?**
- **Como deve ocorrer o treinamento/ensino da tradução para futuros tradutores?**

Considero que estas questões sejam fundamentais para o ensino-aprendizagem e também para a prática da tradução e, por isso mesmo, bastante recorrentes não só entre professores, aprendizes e pesquisadores, mas também entre os profissionais da área, conforme já mencionei acima.

Para delimitar o escopo dessas perguntas, procuro, no Capítulo 2, discutir o conceito de CT a partir de algumas abordagens sobre o tema encontradas na literatura. Desse modo, pretendo entender melhor o que é tradução, que processos lingüísticos e cognitivos subjazem-na e, em linhas gerais, o que é necessário para se traduzir de forma bem sucedida. Portanto, desejo ampliar a concepção desenvolvida no meu trabalho de

mestrado (Gonçalves, 1998), no qual defendi que a CT baseava-se estritamente nas competências lingüística e pragmática. Pretendo, agora, abordar essas competências como parte integrante de uma complexa rede cognitiva de conhecimentos, habilidades e estratégias, que são sempre processos constituintes de um ser biológico em constante modificação e adaptação na sua interação com o ambiente social e cultural. Em outras palavras, estou buscando, para a CT, uma abordagem contextualmente (e, quem sabe, biologicamente) mais plausível que a apresentada em Gonçalves (op. cit.).

Procurando delimitar e direcionar um pouco mais as perguntas acima, sugiro as seguintes questões:

- **Quão prático ou teórico deve ser o ensino-aprendizagem da tradução?**

E mais especificamente:

- **Qual a natureza predominante da competência do tradutor: conhecimento declarativo ou procedimental[4]?**

Certamente, estas últimas questões representam uma parcela relativamente pequena dos vários problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da tradução. Contudo são bastante recorrentes e pertinentes para a pesquisa e o ensino da tradução e nos remetem ao confronto teórico e didático-metodológico entre Alves, Magalhães & Pagano e Robinson, sugerido acima.

Ao longo dos próximos capítulos, concentro-me na busca de novas possibilidades de conceituação para o entendimento da competência (ou competências) do tradutor no arcabouço dos Estudos da Tradução, a partir da releitura de duas correntes teóricas e epistemológicas divergentes em muitos aspectos, no âmbito dos estudos da linguagem e da cognição, mas, a meu ver, potencialmente relacionáveis e não necessariamente incompatíveis, quais sejam, a Teoria da Relevância (Sperber & Wilson, 1986/1995; *TR* daqui em diante) e as abordagens conexionistas (principalmente Elman et al., 1996; *AC* daqui em diante).

0.2. CONTRIBUIÇÕES PRETENDIDAS

Ao levantar questões relativas à formação de tradutores, pretendo aprofundar a compreensão sobre alguns processos cognitivos subjacentes à tradução, confrontando o desempenho de aprendizes com o de profissionais de tradução e, também, de estudantes de

[4] Esses conceitos serão discutidos no Capítulo 2.

inglês como língua estrangeira, através de um estudo empírico-experimental[5] que gerou dados a partir da tradução de dois textos (um mais "técnico" e outro mais "literário"), do inglês para o português, realizada em sessões individuais. Para fundamentar as minhas análises e discussões, abordo alguns processos cognitivos, inferidos a partir dos dados coletados, através da ampliação dos conceitos de *uso interpretativo interlingual*, desenvolvido por Gutt (1991/2000), e de *semelhança interpretativa entre formas proposicionais*, apresentado por Alves (1996a), ambos derivados da noção de *uso interpretativo de representações mentais*, proposta inicialmente pela TR. Utilizo também os conceitos de *codificações procedimentais e conceituais* e de *informações contextuais*, desenvolvidos a partir da TR nos trabalhos de Blakemore (1992), Moeschler (1988), Gonçalves (2001a) e Alves & Gonçalves (2003). Dessa forma, utilizo o aparato formal proposto pela TR e alguns de seus desdobramentos, considerando as contribuições teóricas e epistemológicas das AC, conforme mencionei acima.

Em linhas gerais, pretendo investigar a implementação de processos lingüístico-pragmáticos e de tomada de decisão em tarefas de tradução empreendidas por aprendizes e por profissionais de tradução, além de estudantes de inglês como língua estrangeira, a fim de observar as suas implicações para o desenvolvimento da CT.

Em suma, este trabalho foi desenvolvido visando às seguintes contribuições:

- **Teóricas - (a)** reler a TR à luz de novas contribuições teóricas e epistemológicas, quais sejam, as das AC, buscando possibilidades de contato entre elas e propondo avanços para a primeira no sentido de suplantar algumas das limitações detectadas em relação à forma como descreve e explica a comunicação, a tradução e a cognição; o que leva a **(b)** propor uma abordagem mais integrada em relação aos processos relativos à linguagem, à cognição e à sócio-interação, dentre os quais a tradução representa um relevante pivô, uma vez que, necessariamente, materializa-se pelo confronto e pela interface entre conhecimentos daquelas áreas; **(c)** discutir e desenvolver a conceituação de competência geral e, particularmente, de CT a partir dos desdobramentos teóricos e epistemológicos propostos; e **(d)** desenvolver um modelo explicativo que situe a CT entre os processos cognitivos em geral e que contemple alguma plausibilidade biológica.
- **Empíricas - (a)** gerar dados relativos a processos de tradução, do inglês para o português, para duas categorias de textos (+técnico *versus* +literário) empreendidos

[5] No início do Capítulo 3, discuto a utilização desse termo.

por estudantes de inglês como língua estrangeira, aprendizes de tradução e tradutores profissionais, através de uma abordagem empírico-experimental (geração de TAPs ou Protocolos Verbais, LOGs ou arquivos de registro do *software* Translog, registros em vídeo e questionários); e **(b)** gerar análises utilizando o arcabouço teórico proposto, as quais poderão servir de subsídio para futuros trabalhos e discussões sobre processos cognitivos observados em sessões exploratórias ou experimentais de tradução.

- **Metodológicas - (a)** verificar a aplicabilidade e confiabilidade das ferramentas metodológicas utilizadas na coleta de dados e observar as implicações da utilização conjunta dessas ferramentas (*triangulação* de TAPs, LOGs, registro em vídeo e questionários) na busca de indícios sobre a CT; para, dessa forma, **(b)** ampliar os horizontes metodológicos das pesquisas empírico-experimentais em tradução; e **(c)** desenvolver e aplicar um sistema de análise formal e pragmático-proposicional para textos-fonte e traduções, sistematizando a relação entre codificadores procedimentais e conceituais e informações contextuais em processos lingüísticos e, especificamente, tradutórios.
- **Práticas e didáticas -** apresentar, com base nos resultados e conclusões, propostas de diretrizes didático-metodológicas para o ensino-aprendizagem da tradução, assim como para a elaboração de programas e currículos de cursos de tradução.

0.3. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Como esta pesquisa se insere na área dos Estudos da Tradução, entendo que é importante discutir questões presentes na literatura que, direta ou indiretamente, se relacionem às apresentadas acima e, ainda que em linhas gerais, contextualizar as mais significativas vertentes teóricas e epistemológicas desta área de estudos. Ao fazê-lo, no Capítulo 1, pretendo também situar esta pesquisa no panorama dos Estudos da Tradução.

Em seguida, no Capítulo 2, discuto, primeiramente, algumas questões epistemológicas e filosóficas relativas à noção de *consciência* para, em seguida, abordar os desenvolvimentos da Pragmática, dando especial ênfase à TR. Posteriormente, discuto aspectos referentes à cognição e ao desenvolvimento cognitivo, com ênfase nas AC. Mais adiante, contextualizo algumas discussões sobre *competência* em geral e, especificamente, sobre CT presentes na literatura. Finalmente, aplico alguns princípios e noções da TR e das AC para formular o modelo cognitivo em que situo a CT. No final do Capítulo, abordo

questões relativas aos conceitos de *Codificação Procedimental*, *Codificação Conceitual* e *Informações Contextuais*, presentes em desdobramentos relativos à TR, os quais trarão especial contribuição para as análises desenvolvidas no Capítulo 5.

No Capítulo 3, inicialmente, detalho as bases metodológicas sobre as quais esta pesquisa se desenvolveu, discutindo as potencialidades e limitações das ferramentas de coleta utilizadas. Em seguida, descrevo e justifico o método de coleta de dados, para, finalmente, enunciar a hipótese teórica e as hipóteses de estudo.

No Capítulo 4, discuto os resultados a partir de uma análise quantitativa, propondo a construção de diversos parâmetros, com vistas à sistematização de medidas para as competências do tradutor .

No Capítulo 5, apresento uma análise qualitativa desenvolvida a partir dos resultados do Capítulo 4, do arcabouço teórico proposto no Capítulo 2 e de informações fornecidas pelos sujeitos através de alguns questionários aplicados na pesquisa.

No Capítulo 6, reflito sobre algumas implicações didático-metodológicas dos resultados alcançados e apresento possíveis aplicações para o ensino-aprendizagem da tradução.

Finalmente, nas conclusões, retomo as perguntas levantadas e as propostas de contribuição apresentadas nesta Introdução, além das hipóteses enunciadas no final do Capítulo 3, procurando avaliá-las à luz dos desenvolvimentos alcançados.

CAPÍTULO 1
ESTUDOS DA TRADUÇÃO: O ESTADO DA ARTE

> *No mundo editorial anglo-americano, existe uma espécie de ritual de passagem através do qual novas perspectivas de estudo se consolidam como campos disciplinares reconhecidos. Trata-se da publicação do* reader *ou compilação de textos considerados "fundacionais" para a área de estudo em questão.* (A. Pagano)

Primeiramente, faz-se necessário definir a abrangência do termo *Estudos da Tradução* aqui empregado. Utilizo-o de uma perspectiva ampla e inclusiva, isto é, referindo-me ao conjunto de trabalhos e pesquisas desenvolvidos sobre a tradução, independentemente de afiliação teórica ou epistemológica. Não estarei, portanto, referindo-me especificamente a uma das disciplinas ou correntes teóricas existentes na área, quais sejam, *Translation Studies*, *Translatology*, *Traductología*, ou *Übersetzungswissenschaft*. Assim, uso o termo *Estudos da Tradução* como generalização das várias disciplinas, trabalhos e correntes voltadas para o estudo e o ensino da tradução.

Observando a citação de Pagano (2001), em epígrafe, concordo que a área dos Estudos da Tradução aponta para a sua consolidação e maior-idade ao ter o seu *Reader* (*The Translation Studies Reader*, organizado por Lawrence Venuti) publicado no ano 2000. Acredito que a publicação daquele trabalho representa, sim, um ritual de passagem, pois demonstra que a nossa área de estudos atinge uma massa crítica de produções e um avanço nas suas discussões que lhe permitem uma maior sistematização acadêmica e científica, delineando mais precisamente suas vertentes teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Nesse sentido, acho importante mencionar empreendimentos semelhantes, como por exemplo as publicações de John Milton (1993) e Else Vieira (1996) aqui no Brasil, que representam importantes contribuições no sentido de sistematizar a produção da nossa área de estudos, ainda que com pretensões e abrangência bem mais modestas do que as do trabalho de Venuti (op. cit.). Em *O Poder da Tradução*, John Milton desenvolve um histórico da teoria de tradução literária desde a época augustiniana, na Inglaterra, chegando até a modernidade brasileira. Milton enfatiza que uma das contribuições de seu trabalho é procurar uma ótica brasileira para analisar o desenvolvimento da teoria de tradução, principalmente literária. Else Vieira, por sua vez, em *Teorizando e Contextualizando a*

Tradução, selecionou e organizou resenhas e resumos, em língua portuguesa, de textos de referência da área.

Dada a inclusão desta tese na área dos Estudos da Tradução, considero necessário abordar (ainda que de forma breve e, inevitavelmente, limitada) os seus desenvolvimentos mais significativos e as suas implicações sobre as questões aqui levantadas. Assim, neste Capítulo utilizarei os trabalhos de Snell-Hornby (1988), Gutt (1991/2000), Wilss (1996) e Venuti (2000) como referências para a trajetória trilhada pelos Estudos da Tradução, não só pela pertinência e relevância de suas questões para a consolidação teórica e acadêmica da nossa área de estudos, como também pela sua capacidade de sintetizar os principais percursos da tradução ao longo das últimas décadas. No final deste Capítulo, pretendo também situar esta pesquisa em termos teóricos e epistemológicos no multifacetado universo dos Estudos da Tradução.

1.1. SNELL-HORNBY – UMA ABORDAGEM INTEGRADA

Translation Studies: an Integrated Approach, de Mary Snell-Hornby (1988), representa uma grande contribuição para o avanço das discussões sobre a tradução no panorama acadêmico e científico. Para aquela autora, a tradição universitária ocidental, principalmente britânica, é compartimentada em departamentos independentes, fazendo com que o ensino de línguas e literaturas ocorra de forma estanque e sem intercâmbio de idéias e conteúdos. Dessa tradição fragmentária, observa-se um calcanhar-de-aquiles para a tradução, que depende, necessariamente, da interseção e complementaridade entre os conhecimentos de pelo menos duas línguas e duas literaturas/culturas. Assim, fica patente a fragilidade da tradução como disciplina nesse tipo de estrutura acadêmica. Na maioria das vezes, ela não consegue se firmar como área autônoma que congregue as respectivas línguas, literaturas, culturas e outras áreas de conhecimentos pertinentes em torno de si.

Snell-Hornby aponta também um outro grande dilema nas várias teorias de tradução, que é a dicotomia forma *versus* sentido. Essa vem desde Cícero, na Antigüidade, com a eterna e insolúvel oposição entre tradução fiel e tradução livre. Ainda que se tenham tentado estabelecer algumas gradações entre aqueles pólos, sempre houve, ao longo da história, a oscilação entre um extremo e outro na busca de um paradigma para a tradução.

Outro problema é que a grande maioria dos teóricos tenta estabelecer princípios gerais de tradução, mas trata, via de regra, apenas de um tipo de tradução (*grosso modo*, poética/literária ou técnica/geral). Além disso, as teorias de base lingüística dos anos 60 e

70 operavam com a noção de *tertium comparationis*, que estabelecia o conceito fundamental de equivalência (*e.g.* Catford, 1965, Nida, 1964, Koller, 1979/1992). Até os anos 70, tal conceito ou noção de equivalência encarava a tradução como uma seqüência de unidades que deveriam ser trans-codificadas de uma língua para outra, partindo-se do pressuposto de que haveria um grau de simetria entre as línguas e que essas teriam uma estrutura bastante atomística, que poderia ser analisada e transposta.

Em relação ao conceito de equivalência, Snell-Hornby conclui que esse não encontra qualquer respaldo nas perspectivas mais atuais dos estudos da linguagem, por isso os estudiosos da tradução começam, a certa altura, a buscar alternativas. Em 1981, Stephen Ross sugere que o termo equivalência deveria ser substituído por similaridade (*similarity*). Em 1984, Reiβ & Vermeer introduzem o termo adequação (*Adequatheit*), mudando o foco da forma para a função comunicativa, o que, no meu entender, representa um significativo avanço na conceituação de tradução. Tal avanço ocorre principalmente em virtude dos desenvolvimentos da Pragmática nos estudos da linguagem. Contudo, na próxima seção, veremos que Gutt (1991/2000) apresenta ressalvas à noção de adequação desenvolvida pela *Skopostheorie* de Reiβ & Vermeer.

Tratando da Escola que define tradução como *manipulação* e como ramo da Literatura Comparada, cujos principais nomes são Lefevere (1984), Lambert et al (1985), Hermans (1985), Bassnett-McGuire (1980; 1985) e Toury (1980), a autora afirma que aquela vertente ganha visibilidade a partir do trabalho de Hermans (1985). "Do ponto de vista da literatura-alvo, toda tradução implica um nível de manipulação do texto-fonte[6] para um determinado propósito." (Hermans, 1985: 9, *apud* Snell-Hornby, 1988: 23). Portanto, fica evidente a distinção entre a proposta das teorias de base lingüística (principalmente as alemãs) e aquela da Escola da Manipulação; além do mais, não havia qualquer diálogo entre as duas. A última valia-se fundamentalmente do conceito de *polissistemas*, proposto pelos formalistas russos, estruturalistas de Praga e também pela Escola de Tel Aviv, principalmente nos trabalhos de Even-Zohar e Toury.

> Fazendo uso das idéias do campo da sistêmica geral, o estudo de como os sistemas funcionam, Even-Zohar e seus colegas postularam que 'literatura' em uma dada sociedade é uma coleção de vários sistemas, um sistema-de-sistemas ou polissistema, em que vários gêneros, escolas, tendências e o que mais houver estão constantemente lutando, competindo entre si por uma legibilidade, mas também por prestígio e poder. Vista nesse sentido, 'literatura' não é mais aquela

[6] A opção pelos termos *texto-alvo* e *texto-fonte* foi feita em detrimento de, respectivamente, *texto traduzido* e *texto original*, ou *texto de chegada* e *texto de partida*, porque o primeiro par é mais congruente com os contrapartes *target* e *source texts*, em inglês, *textos meta* e *fuente*, em espanhol, e *Zieltext* e *Ausgangstext*, em alemão, em geral, mais usuais para as vertentes interessadas no estudo de processos cognitivos na tradução.

> coisa oficial e estática que costumava ser para os canonistas, mas uma situação altamente dinâmica na qual se está em constante mudança. (Holmes, 1985: 150, *apud* Snell-Hornby, 1988: 24)

A partir da perspectiva da teoria dos polissistemas, a Escola da Manipulação muda o conceito de tradução, tradicionalmente entendido como um texto criado a partir de outro, passando a vê-la como um tipo de texto em si mesmo, integrando uma determinada cultura-alvo e deixando de ser mera reprodução ou o equivalente de outro texto. A metodologia dessa Escola rejeita as orientações normativas e avaliativas das teorias tradicionais de tradução, como também as das teorias orientadas para a lingüística, adotando práticas bastante semelhantes às da Literatura Comparada, quais sejam, descrição e análise de traduções, comparação de diferentes traduções do mesmo trabalho, investigação da recepção de traduções, entre outros. Além do mais, o foco passa do processo para o produto e para a cultura de chegada.

A forma como a Escola da Manipulação aborda a tradução acaba por colocá-la no pólo oposto ao das abordagens lingüísticas, descartando qualquer possibilidade de avaliação crítica de traduções. Nesse sentido, as dicotomias acabam se perpetuando, as teorias ficam limitadas às suas áreas de interesse (textos gerais e técnicos *versus* literários) e, por fim, os métodos das duas vertentes não se mostraram efetivos para o aprofundamento dos Estudos da Tradução.

A autora desenvolve também uma discussão sobre tipologia textual e processos de categorização bastante relevantes para as questões abordadas nesta tese. Para ela, categorizar, classificar e diferenciar são habilidades inerentes a qualquer ser humano e, portanto, chave para muitos dos processos cognitivos e, mais especificamente, lingüísticos. Fundamentando-se em Rosch (1973) e Lakoff (1982), Snell-Hornby discute a pouca plausibilidade dos processos lógico-analíticos de categorização, postulados pela ciência ocidental ortodoxa. Como alternativa, são propostos processos indutivos de categorização, com a construção de protótipos, estabelecidos pelos princípios holísticos da Gestalt. Segundo essa corrente da Psicologia, a mera soma das partes não é suficiente para construir o todo; é preciso haver uma visão integradora do todo para que as respectivas partes se articulem. Acredito haver nessa perspectiva uma concepção psicológica/cognitiva altamente congruente com o funcionamento dos processos cognitivos, em geral, e lingüísticos, em particular, o que procurarei abordar com maior profundidade no próximo Capítulo ao discutir noções e conceitos de consciência e competência.

Para os Estudos da Linguagem e da Tradução, a discussão desenvolvida por Snell-

Hornby mostra que o afã da ciência ocidental ortodoxa de trabalhar com conceitos estanques e categorias estritas e delimitadas *a priori* tem se mostrado pouco produtivo, excluindo grande parte dos fenômenos envolvidos no nosso campo de estudos e, além disso, criando "objetos" que se tornam excessivamente artificiais e pouco plausíveis. Portanto, considero a contribuição dessa autora um importante avanço para a integração dos Estudos da Tradução e para a relativização e reavaliação de certos limites rígidos impostos aos estudos da linguagem, da literatura e da tradução.

A seguir, abordarei algumas propostas do trabalho de Gutt, que discute questões relativas à consolidação da cientificidade na tradução.

1.2. GUTT – MUDANÇA DE FOCO NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Ernst-August Gutt (1991/2000), em *Translation and* R*elevance: Cognition and Context*, comenta que a vasta literatura sobre tradução traz pouca elucidação em relação à abordagem teórica da tradução. Para ele, as discussões têm sido infrutíferas, porque se limitam a questionar se a tradução deve ser livre ou literal e não estabelecem um domínio de estudo próprio, ficando sempre como apêndice de outras áreas de estudo.

Em referência a Wilss (1982), Gutt comenta que a nova ciência de tradução (*Übersetzungswissenchaft*) distingue-se dos estudos anteriores em função de "seu interesse pelo conhecimento da metodologia e sua consciência mais aguçada sobre os problemas envolvidos" (Wilss, 1982: 53, *apud* Gutt, 1991: 3). Por outro lado, Gutt chama atenção para essa nova fase dos Estudos da Tradução, na qual a multidisciplinaridade é uma característica marcante, o que, em grande medida, apresenta-se como uma barreira à consolidação da cientificidade da tradução, já que, muitas vezes, se confrontam princípios e metodologias incompatíveis. Conforme já mencionei acima e discutirei abaixo, acredito que a multidisciplinaridade é intrínseca à tradução e, ainda que, por um lado, se mostre como um empecilho para a consolidação e afirmação dos Estudos da Tradução no panorama científico atual, por outro, nos conduzirá a desenvolvimentos interessantes e relevantes em relação à prática, teoria e didática da tradução, conquistando paulatinamente sistematicidade e *status* acadêmico.

Wilss (op. cit.) posiciona-se ainda sobre dois pontos de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho: avaliação de traduções e tomada de decisão na tradução. Ele acredita que esses sejam fatores que dificultam a cientificidade da tradução. Além dele, alguns autores como Newmark (1988) e Steiner (1975) defendem que esses fatores não são

passíveis de investigação científica ou de mensuração sistemática, por serem essencialmente intuitivos. Curiosamente, Wilss (1996), como veremos na próxima seção, apresenta uma posição diferente daquela manifesta no trabalho de 1982, defendendo a tomada de decisão como fator de capital importância para o estudo da tradução. Certamente o aprofundamento e o desenvolvimento de recursos teóricos e metodológicos voltados para o estudo dos processos tradutórios foram alcançados de maneira significativa ao longo do intervalo entre aquelas duas publicações de Wilss, o que explicaria a sua radical mudança de ponto de vista. Gutt, por sua vez, enfatiza que tomada de decisão e avaliação de traduções eram, àquela época (1991), muito pouco exploradas, apesar de serem elementos chave para os Estudos da Tradução. Neste trabalho, pretendo explorar tanto a tomada de decisão quanto a avaliação de traduções como recursos para aprofundar o entendimento dos processos relacionados à CT.

No tocante à avaliação de traduções, observa-se que, nas teorias que abordam a tradução como produto, o problema é o fato de elas procurarem lidar com a avaliação em função da noção de fidelidade ou, mais correntemente, de equivalência. Essa última não consegue uma definição consensual entre os teóricos da tradução. Além do mais, em termos da construção de uma teoria que abarque os fenômenos tradutórios em geral, a equivalência é completamente inadequada, arbitrária e apriorística, posição que coincide com a de Snell-Hornby, discutida acima.

Ilustrando um modelo teórico voltado para análise do produto da tradução, Gutt discute o trabalho de House (1981) e conclui que aquele possibilita a comparação sistemática entre textos-fonte e textos-alvo, mas não sistematiza julgamentos de valor. Na sua concepção, tais julgamentos

> [...] resultaram de uma 'detalhada hierarquia de erros' suposta *a priori* que é específica para o conjunto de textos a serem comparados e dependerá 'do objetivo da avaliação'. Portanto, para a avaliação real, nenhum modelo foi apresentado, em vez disso, fomos direcionados para 'hierarquias' de textos específicos. (Gutt, 1991: 13-14)

Para Gutt, portanto, o modelo de House é mais comparativo que avaliativo e a noção de equivalência não é suficientemente clara ou mensurável para fins de avaliação de traduções. O autor comenta que as teorias propostas tanto por House (1981), quanto por Levý (1969) e Hofmann (1980) baseiam-se em estruturas hierárquicas, as quais tornam a tarefa de teorização quase impossível, dado o número de variáveis envolvidas – ignora-se totalmente o princípio da parcimônia, pressuposto na teorização científica.

Reiβ & Vermeer (1984), já mencionados na seção anterior, propõem que a

equivalência é apenas um caso particular da noção mais geral que é a adequação e esta está sempre ligada à noção de objetivo (*Skopos*). Gutt argumenta que a proposta daqueles autores também recorre a uma noção hierárquica; nesse caso, propõem uma hierarquia de objetivos, o que, para Gutt, representou apenas o acréscimo de mais um nível a uma teoria já complexa. Na minha opinião, ainda que a proposta da *Skopostheorie* apresente limitações na postulação teórica e na delimitação do objeto de estudo da tradução, ela representa um considerável avanço na compreensão da tradução como evento de linguagem inseparável dos aspectos contextuais/pragmáticos. Enfim, a proposta constitui uma mudança do foco da forma lingüística para a função comunicativa.

Comentei acima que, em relação à tomada de decisão e à solução de problemas, verificou-se, na última década, o aperfeiçoamento de ferramentas de coleta e análise de dados, o que permitiu um enorme salto qualitativo para os Estudos da Tradução e, especialmente, para a corrente processual, que vem ganhando força e representatividade nessa área de estudos. Assim, a vertente teórica que concebia a tradução como transferência de conteúdos semânticos ou transcodificação (*e.g.* Vinay & Darbelnet, 1958/1960 e 1995; Catford, 1965) vai perdendo espaço para as novas pesquisas voltadas para a solução de problemas e a tomada de decisão, que colocam o seu foco de investigação no tradutor e nos processos cognitivos por ele empreendidos durante a tarefa tradutória. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a importância e a atualidade das vertentes voltadas para o estudo de produtos na tradução, como os estudos de *corpora*, a Análise do Discurso, assim como aquelas interessadas em relações sociológicas, políticas e interculturais envolvidas na comunicação interlingual, cuja produção é igualmente necessária e contribui enormemente para o crescimento e a consolidação da nossa área de estudos.

Os problemas existentes na ‘moderna ciência de tradução’, conforme postula Gutt, têm relação direta com o método classificatório-avaliativo utilizado e com a escolha do domínio. O método classificatório-avaliativo leva a uma proliferação de classes, o que torna inviável qualquer generalização. E a escolha do domínio, por sua vez, recai em duas perspectivas. A primeira seria voltada para o produto. Gutt adota uma postura fundamentalmente racionalista e argumenta que essa primeira perspectiva, em termos operacionais, não seria viável, tendo em vista que o número de produtos de tradução é potencialmente infinito. A segunda seria voltada para o processo. Mesmo nessa segunda vertente, Gutt ressalva que há modelos com abordagem classificatória-avaliativa (*e.g.* Krings, 1986), além de outros que privilegiam a adequação funcional, sem contudo

desenvolverem satisfatoriamente essa noção (*e.g.* Holz-Mänttäri, 1984).

O grande problema da orientação descritivo-classificatória é que os fenômenos são explicados em termos de classes, não existindo um fenômeno individual como objeto de estudo, o que leva a um poder de generalização bastante reduzido, já que o que existe são diversas teorias para as diversas classes de fenômenos descritos.

O progresso dos Estudos da Tradução, segundo Gutt, torna-se possível com a mudança do domínio (do produto para o processo) e com a superação da abordagem descritivo-classificatória através do desenvolvimento da TR. Essa última muda o foco do comportamento para a competência comunicativa como parte de nossas mentes (op. cit., p. 20), isto é, tal abordagem difere daquelas descritivo-classificatórias pois procura "entender as complexidades da comunicação em termos de relações de causa e efeito, que, aplicadas à nossa vida mental, são tomadas para significar relações computacionais e, particularmente, inferenciais" (op. cit., p. 21).

Apesar de reconhecer a valiosa contribuição do trabalho de Gutt para o avanço da vertente processual da tradução, faço uma ressalva em relação a algumas das posições mencionadas acima. Em primeiro lugar, argumentei que os estudos voltados para o produto da tradução também são de significativa importância para o desenvolvimento da nossa área. Ainda que o foco desta investigação esteja nos processos da tradução, temo que a redução da importância do produto tradutório para partidários da vertente processual leve a uma polarização que seja pouco produtiva para o desenvolvimento da área como um todo. Para mim, a interdependência e a complementaridade entre processo e produto são inquestionáveis e fundamentais, ainda que constituam objetos de estudo distintos. De qualquer um dos lados que se aborde a tradução, será necessário considerar aspectos relevantes do outro. Uma outra ressalva que faço à posição de Gutt, postulada no parágrafo acima, refere-se ao deslocamento do comportamento para a competência comunicativa. Da mesma forma que defendi a interdependência entre processo e produto, entendo que a separação entre comportamento (desempenho) e competência não seja uma operação totalmente tranqüila e simples. Em resumo, divirjo da postura primordialmente racionalista adotada por Gutt e, em grande medida, pela TR e busco uma via que acomode a complementaridade entre empirismo e racionalismo.

No próximo Capítulo, quando tratar especificamente da TR, voltarei a discutir o trabalho de Gutt, a fim de descrever a aplicação da TR à tradução. Até aqui, concluo que esse autor traz uma contribuição valiosa para os Estudos da Tradução, não só pela avaliação crítica que faz dos desenvolvimentos da área, mas, principalmente, pela proposta

consistente que apresenta em relação a uma abordagem mais sistemática e científica da tradução. Ainda que se detectem limitações conceituais e epistemológicas no arcabouço da TR, conforme discuto no próximo Capítulo, concordo com Gutt quando afirma que a contribuição dessa teoria para os Estudos da Tradução representou uma possibilidade de mudança paradigmática.

1.3. WILSS – ABRANGÊNCIA E DESAFIOS DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Nesta seção, apresentarei alguns dos questionamentos presentes no trabalho de Wolfram Wilss (1996), *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*, que trazem contribuições relevantes para as discussões em curso.

Remetendo-se a Nida (1976), Wilss comenta que a amplitude das atividades tradutórias dificulta o desenvolvimento de uma teoria unificada. Como temos visto através das discussões acima, a dificuldade de unificação teórica é observada em diversos dos estudiosos de tradução ao longo das últimas décadas, visto que, quase sempre, ficaram presos a noções dicotômicas que oscilavam entre os extremos *tradução livre/tradução literal*, *criativa/fiel*, *comunicativa/semântica*, *funcional/formal*, entre outros.

Para Wilss, a possibilidade de uma teoria descrever e explicar a tradução satisfatoriamente ainda é vista com ceticismo. Neubert (1991), por exemplo, argumenta que os Estudos da Tradução mais levantaram problemas do que apresentaram soluções, e Graham (1985) afirma faltar clareza na definição do objeto da tradução. Além disso, Wilss critica a visão artificial que, em geral, os teóricos da tradução têm em relação à linguagem, concebendo textos como entidades altamente estruturadas e passíveis de análise binária ou estatística. Para ele, a tradução lida com a linguagem real e com toda a sua complexidade, tendo muito mais relação com processos de tomada de decisão, especialmente no nível micro-textual. Nesse particular, fica explícita a mudança de ponto de vista de Wilss em relação ao seu trabalho de 1982, que, conforme argumentei acima, provavelmente deve-se ao desenvolvimento técnico de recursos metodológicos nos Estudos da Tradução.

Tendo passado pelos estágios teológico e metafísico, nos quais a tradução era considerada como um "dom espiritual" e depois como uma "faculdade metafísica", os Estudos da Tradução chegam então a sua terceira fase, influenciados pela teoria da ação (*Handlungstheorie*, *cf.* Wilss, 1981). Para Wilss (1996), o estado atual dos Estudos da Tradução começou juntamente com a tradução automática, por volta de 1955, quando a necessidade de maior formalização lingüística começou a ser demandada em função dos

objetivos pleiteados pelas pesquisas da época. Entretanto, o estado dessa área é ainda bastante incipiente e, além disso, não existem fronteiras bem demarcadas entre os Estudos da Tradução, a Lingüística Contrastiva e a Lingüística Transcultural. Por todas essas questões, para o senso comum, não parece haver necessidade de investigação científica para os processos e produtos da tradução. Portanto, o bilingüismo e o biculturalismo seriam as competências necessárias e suficientes para a formação de um bom tradutor. Além disso, Wilss argumenta que, na maioria das vezes, as teorias não contemplam ou não se aplicam à prática cotidiana da tradução.

Assim como os autores destacados nas seções anteriores, Wilss comenta que a equivalência tradutória não é definida com precisão, além de não se explicitar o modo como ela deveria ser alcançada. Ao invés disso, estabelecem-se "determinadas equivalências" em "certos contextos", o que é bastante limitado para uma conceituação que pleiteie algum rigor científico. Wilss afirma, então, que os tradutores profissionais contam muito mais com a sua experiência e intuição e raramente buscam suporte teórico.

A crítica feita por Wilss (1982) à inter- ou transdisciplinaridade nos Estudos da Tradução é reafirmada em Wilss (1996), ao questionar o rótulo de "interdisciplina" (*interdiscipline*) e suas referências às noções de "contemporaneidade", "relevância" e "trans-fertilização" (*cross-fertilization*), presentes nos trabalhos de Erdmann et al. (1994) e Snell-Hornby et al. (1994). Para Wilss, é necessário que se faça uma demarcação mais precisa para os Estudos da Tradução, com menos generalizações prematuras, além de se estabelecerem objetivos mais orientados para o desenvolvimento das habilidades voltadas para a solução de problemas de tradução e para procedimentos rotineiros.

> No nosso contexto, tal quadro é particularmente importante, uma vez que, como discutirei no próximo sub-capítulo, em um campo como o nosso, a tentação de se fazerem generalizações prematuras é grande, mas temos que aprender a resistir a isso, porque generalizações podem nos deixar em um vazio pedagógico e cultural, sem nenhuma percepção específica de lugar ou tempo, e, sobretudo, sem nenhuma percepção da necessidade de se desenvolverem as habilidades relacionadas à solução de problemas na tradução e aos procedimentos rotineiros. (Wilss, 1996: 6)

Já em relação ao perfil de um curso de tradução, Wilss comenta o seguinte:

> O que se deseja é que um curso universitário de tradução, ainda que de uma forma limitada e esquemática, motive o estudante no seu campo de estudo, fazendo-o encontrar por si mesmo o modo como a aprendizagem da tradução caminha lado-a-lado com a tradução no mundo real, para descobrir os limites dentro dos quais a tradução existe: seu conteúdo, seus parâmetros, suas relações com a totalidade de comportamentos lingüísticos humanos e de experiências de tradução. (id. ibid.)

Considerando as duas citações acima, poderíamos, a princípio, fazer uma leitura

precipitada e concluir que existe uma contradição na posição de Wilss. Entretanto, o fato de ele defender a especialização e o desenvolvimento de determinados procedimentos e habilidades para a formação do tradutor, destacando a inviabilidade teórica da interdisciplinaridade, e, por outro lado, apresentar uma abertura não só pedagógica, mas também teórica em relação ao que seria recomendável a um curso de tradução, conforme percebemos na última citação, não significa exatamente que Wilss esteja propondo algo contraditório. Ao invés disso, acredito haver, muito mais, a complementaridade das questões colocadas. Assim como entendo que, se vista em sua profundidade, a aparente contradição entre as propostas de Alves, Magalhães & Pagano (2000) e de Robinson (1997), mencionada na Introdução deste trabalho, seria comparável à necessidade de complementaridade entre teoria e prática, conhecimentos declarativos e procedimentais, conhecimento acadêmico e experiência profissional, entre outras, na formação do tradutor.

Essa busca por complementaridade fica mais evidente quando Wilss explicita que os estudos acadêmicos de base empírica mudaram o enfoque das grandes questões teóricas para problemas pontuais. Houve a reorientação para a descrição e o abandono ou redução da preocupação com os postulados universais e com os modelos teóricos abrangentes. Da tendência teórica generalizante para a confiança na especialização, ficaram a relatividade e a incerteza: geralmente é difícil armazenar estratégias, métodos e técnicas generalizáveis antecipadamente a demandas futuras. Além do mais, criou-se uma lacuna para a crítica de tradução, que não se sente segura ou suficientemente instrumentalizada para avaliar devido à falta de critérios objetivos e minimamente generalizáveis. Em relação a essa última limitação, remeto-me à Escola da Manipulação, mencionada acima, que segregava qualquer possibilidade de avaliação de traduções, pressupondo a impossibilidade de haver critérios objetivos que permitissem julgamentos de valor sistemáticos para traduções. Discordo dessa posição, visto que a avaliação de traduções é não só uma forma de controle e aperfeiçoamento editorial recorrente, como também um importante recurso didático-metodológico utilizado na formação do tradutor. Portanto, a argumentação de Wilss leva-nos a concluir que é fundamental a continuidade e aprofundamento de estudos teóricos mais generalizantes para a consolidação das bases da crítica na tradução, entre outros.

Por outro lado, Wilss chama ainda a atenção para a dificuldade e complexidade de medirem-se, objetivamente, conhecimentos e habilidades do tradutor, o que me faz refletir sobre o difícil e ousado propósito desta tese, qual seja, investigar e tentar mensurar aspectos concernentes à CT. Segundo Wilss, não existe um critério unificado para os procedimentos de tradução, já que as diversas especializações envolvem habilidades muito

distintas. Cabe lembrar aqui o trecho de Arrojo citado na epígrafe à Introdução desta tese: "[...] fica evidente que não pode haver fórmulas mágicas nem atalhos fáceis para se aprender a traduzir." (Arrojo, 1986: 76).

Wilss conclui que é preciso uma apreciação bastante minuciosa dos complexos processos de tradução antes que qualquer característica do comportamento do tradutor se torne operacionalizável, principalmente em termos de aplicação didática. Nesse sentido, tenho buscado levantar o maior número de variáveis relacionadas aos processos tradutórios, a fim de entender um pouco mais a articulação entre esses complexos processos. Entretanto, não tenho a pretensão de apresentar a chave para desvendar tal complexidade através de alguma forma operacionalizável ou didaticamente aplicável. Pretendo, tão somente, dar mais um passo no sentido de entender melhor o fazer tradutório e, eventualmente, trazer alguma contribuição para o ensino-aprendizagem da tradução.

1.4. VENUTI – MAIOR-IDADE À VISTA

Como comentei no início deste Capítulo, a publicação da obra *The Translation Studies Reader,* de Lawrence Venuti (2000), aponta o início da maturidade nos Estudos da Tradução. Não que tenha sido alcançada uma abordagem efetivamente integrada, ou mesmo uma cientificidade estrita, com a definição de um objeto de estudo único e uma metodologia totalmente consolidada. O trabalho de Venuti vem, muito mais, nos mostrar que ainda há um longo percurso pela frente, e que a consolidação acadêmica vem sendo alcançada principalmente pela nossa percepção de que a tradução será sempre, e necessariamente, um ponto de convergência de várias disciplinas – uma interdisciplina, como já foi denominada acima por outros autores – ainda que tal convergência represente um conflito entre métodos e teorias.

Com Venuti, compartilho a intuição de que, ainda que nos atribuam incoerências e incongruências metodológicas, teóricas e epistemológicas, é necessário que façamos "leituras cruzadas" de diferentes áreas e vertentes, a fim de que consigamos avançar e encontrar novos paradigmas para a nossa área de estudos.

> As diferenças entre mim e a minha editora consultiva [Mona Baker] foram igualmente (senão mais) significativas, porque resultaram em vários debates além da diversidade das atuais abordagens da tradução. Tais diferenças e debates refletiram as divisões institucionais do trabalho acadêmico, testando a noção de interdisciplinaridade ao nos mostrar que várias interdisciplinas são possíveis nos Estudos da Tradução e, mesmo que as disciplinas não compartilhem paradigmas conceituais e métodos de pesquisa, elas ainda poderiam ser colocadas juntas, a fim de avançarmos num projeto sobre tradução. (Venuti, 2000: 3)

Em termos de contribuição didática, Venuti sugere que o seu *Reader* pode ser lido tanto histórica quanto tematicamente. A leitura cronológica estabelecida a princípio pode ser colocada em segundo plano para privilegiar o enfoque de certos conceitos temáticos recorrentes nos Estudos da Tradução, quais sejam, condição instrumental *versus* hermenêutica da linguagem; traduzibilidade e autonomia relativa, equivalência e mudanças, recepção e função; oposição entre estratégias de tradução – livre *versus* literal, dinâmica *versus* formal, domesticadora *versus* estrangeirizante; oposição entre gêneros e tipos textuais – literários *versus* pragmático/técnico; questões culturais e políticas – identidade e ideologia, situações de poder e minorias (op. cit. p.7).

Referindo-se ao período entre 1900 e os anos 30, Venuti destaca os trabalhos de Benjamin (1923/1980, 1968), Pound (1929/1954), Borges (1935/1999) e Ortega y Gasset (1937). Afirma que "[a]s principais tendências na teoria de tradução desse período estão fundadas nas tradições literárias e filosóficas germânicas, no Romantismo, na hermenêutica e na fenomenologia existencial." (op. cit. p.11). Assim, a tradução apresenta, naquele período, muito mais o caráter de interpretação criativa, de enriquecimento das culturas das línguas-alvo e de transformação do texto-fonte (*TF* daqui em diante), do que propriamente o de reprodução ("fiel" ou "equivalente") do original em outra língua. Os autores escolhidos como representativos daquela fase centram sua atenção basicamente na tradução literária e nas suas implicações para o leitor da cultura da língua-alvo.

Para o período dos anos 40 e 50, o autor seleciona os trabalhos de Nabokov (1955), Vinay &Darbelnet (1958/1995), Quine (1959) e Jakobson (1959). Nesse período, Venuti salienta que existe um antagonismo entre dois extremos, com posições variando entre eles – o ceticismo filosófico e o otimismo prático em relação à traduzibilidade e à possibilidade de reconciliação entre as diferenças que separam as línguas e as culturas. Os obstáculos da tradução são, então, explicitados com propriedade, sendo considerados intransponíveis, pelo lado da filosofia, ou negociáveis, pelos defensores da prática.

Nas décadas de 60 e 70, Venuti elege os trabalhos de Nida (1964), Catford (1965), Levý (1967), Reiβ (1971), Holmes (1972/1994), Steiner (1975), Even-Zohar (1978/1990) e Toury (1978/1995) como os de maior representatividade. Destaca que o conceito de equivalência é o que controla a maioria das teorias de tradução desse período. Comenta também que Mounin (1963) mina as noções de relatividade que questionavam a possibilidade de tradução, apresentando a defesa dos universais de linguagem e cultura. Desse modo, um texto estrangeiro passa a ser considerado um objeto estável, que seria reduzível a unidades elementares de sentido, o que certamente reforça as vertentes voltadas

para a Lingüística e, em especial, para a Pragmática daquela época. A oposição mais patente, nesse período, é verificada entre tradução formal *versus* funcional, recebendo diferentes rótulos pelos vários teóricos. Considerando a tradução literária, a tendência funcionalista é suplantada pela focalização na recepção, observada nos trabalhos de Toury e Even-Zohar, que enxergam a tradução como parte de um polissistema que determina as opções de escolha do tradutor. Venuti apresenta, ao final do seu comentário sobre esse período, uma crítica feita por Meschonnic (1973) à tendência observada para a tradução pragmática, comunicativa e funcional, o que, de acordo com o último, indica um mascaramento e a transposição da ideologia dominante sob a "ilusão da transparência".

Para a década de 80, Venuti escolhe os trabalhos de Vermeer (1989), Lefevere (1982), Frawley (1984), Lewis (1985), Berman (1985), Blum-Kulka (1986) e Chamberlain (1988). O trabalho de Bassnett-McGuire é destacado como aquele que abre a década e consolida várias das tendências de pesquisa em tradução nos países de língua inglesa, preenchendo a lacuna observada até então pela falta de um texto introdutório ao ensino de tradução. Observa-se como um consenso, naquele período, a autonomia do texto traduzido, em relação às produções tanto na língua-fonte (*LF* daqui em diante) quanto aquelas na língua-alvo (*LA* daqui em diante). As abordagens que embasaram as discussões de então fundamentaram-se na Semiótica, na Análise do Discurso e na teoria textual pós-estruturalista, que, apesar das diferenças teóricas e metodológicas entre tais abordagens, concordavam com a independência do texto traduzido. Deixa de existir a urgência da equivalência observada em períodos anteriores e a autonomia da tradução aprofunda a busca pelo funcionalismo voltado para efeitos culturais, usos comerciais e agendas políticas (op. cit., p.215).

Nos anos 90, são selecionados os trabalhos de Brisset (1990/1996), Gutt (1991), Spivak (1993), Appiah (1993), Hatim & Mason (1997), Harvey (1998), além do artigo final do próprio Venuti (2000). Nesse período, comenta Venuti, ocorre uma proliferação de cursos para o treinamento de tradutores, além de uma "inundação de publicações acadêmicas" (op. cit., p.333). Da mesma forma, ocorre a multiplicação e subdivisão das especializações na área dos Estudos da Tradução, o que resulta na massa crítica de produções, que mencionei acima. As várias vertentes contrapõem-se e competem pela supremacia na orientação da área que emerge, mas também se observa a complementaridade em algumas sínteses que buscam contrapontos teóricos e metodológicos de diferentes fontes, através da descrição de textos traduzidos e processos tradutórios ligados a questões políticas e culturais.

No artigo final, *Translation, Community, Utopia*, Venuti ressalta que a concepção de tradução como mero processo de comunicação, ou definida como a transmissão daquilo que é invariável (uma suposta substância que existe independentemente dos diversos contextos), é simplista, uma vez que as circunstâncias de produção de um texto-alvo (*TA* daqui em diante) na cultura-alvo são, necessariamente, assimétricas em relação àquelas observadas nas relações envolvendo o TF. Uma das conclusões a que se pode chegar com a leitura daquele artigo é que, em geral, a tradução é tomada por muitos de uma maneira utópica, pressupondo uma simetria, uma neutralidade, equivalência etc., o que efetivamente não existe nas interações humanas, nem mesmo dentro de uma mesma comunidade de falantes. O que fica evidente é que os limites estanques que se pretendem para conceitos como significação, equivalência, correspondência etc. não são suficientes para explicar a complexidade de fenômenos envolvidos no fazer tradutório; é necessário considerar aspectos atinentes às interações na comunidade-alvo, o que extrapola os limites da Lingüística e mostra a necessidade de consolidação das interfaces entre várias disciplinas para avançarmos com a nossa área de estudos.

Em suma, o trabalho de Venuti constitui uma seleção e uma leitura apuradas de textos que conseguem nos apresentar uma trajetória bastante elucidativa e contextualizada dos Estudos da Tradução ao longo do século XX. É, certamente, uma obra de referência para a formação do tradutor, uma vez que nos leva à reflexão sobre questões centrais para os Estudos da Tradução.

1.5. INSERÇÃO DA PESQUISA NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Em vista da apresentação e discussão acerca de alguns dos percursos trilhados pelos Estudos da Tradução, acima, acredito que a sua denominação como *multi-* ou *interdisciplina*, adotada por diversos autores, seja não só coerente e produtiva, mas também extremamente necessária, mesmo que esta posição signifique ainda, em grande medida, uma dificuldade para a sua consolidação teórica e, conseqüentemente, para o seu prestígio acadêmico. O fato de ser um campo em que se processa o contato entre línguas, literaturas/culturas e ideologias faz da tradução um *locus* privilegiado para o estudo de múltiplos fenômenos sob diversas perspectivas, dando e também recebendo contribuições das várias áreas que para ela convergem. Contudo, considerando o rigor e a sistematicidade teórica e metodológica exigidas pela prática científica, há de se convir que a tradução ainda não se consolidou como uma área de pesquisa coesa, com um único e bem delimitado

objeto de estudo e, tampouco, com uma metodologia de investigação totalmente sistematizada. Por outro lado, um recorte demasiado "seccionista" poderia reduzir a tradução a uma condição simplista, trazendo o risco de se eliminarem diversos fenômenos que nela (e em torno dela) se processam. A propósito, vale a pena citar aqui a opinião de Alves, Magalhães & Pagano (2000) em relação à interdisciplinaridade: "Em matéria de tradução, qualquer abordagem que não contemple a interdisciplinaridade inerente ao seu estudo não faz nada além de reduzir essa tarefa a um conjunto de aspectos isolados e pouco produtivos." (op. cit., p. 8)

É verdade que podemos não ter ainda passado plenamente pela chancela do *establishment* acadêmico-científico, em virtude dessa multiplicidade de fenômenos congregada nos Estudos da Tradução. Entretanto, não podemos negar que a maior-idade, mencionada acima, vem sendo consolidada e a nossa área de estudos começa, pelas suas diferentes vertentes, a encontrar sua sistematização teórica, epistemológica e metodológica. Se, por um lado, o rigor científico, no sentido estrito das ciências naturais, seja ainda pouco recorrente no nosso campo de investigação, por outro, acredito que a integração dos Estudos da Tradução não seja inviável, uma vez que as suas diversas vertentes podem efetivamente estabelecer uma cooperação mútua e um diálogo produtivo que irá favorecer o avanço da nossa compreensão sobre a tradução.

Nesse mosaico de questões práticas, teóricas e metodológicas, enfocarei a tradução através de dados obtidos empírico-experimentalmente e analisados pelo confronto teórico e epistemológico entre a Pragmática Lingüística da TR e a cognição proposta pelas AC. Desse modo, acredito estar dando alguma contribuição para a vertente processual da tradução, que, por sua vez, tem apresentado desdobramentos valiosos para a prática, o ensino e a pesquisa em tradução, principalmente a partir da última década.

No próximo Capítulo, abordo inicialmente questões epistemológicas e filosóficas relativas à noção de *consciência*. Em seguida, discuto alguns desenvolvimentos da Pragmática Lingüística (dando destaque para a TR) e, posteriormente, questões relativas à cognição, focalizando essencialmente aspectos das AC. Com este percurso, espero reunir fundamentos teóricos potencialmente elucidativos para as questões relativas à CT. Depois, enfoco noções e conceitos de competência e de CT existentes na literatura, definindo o conceito que privilegio neste trabalho. Apresento então o modelo cognitivo desenvolvido, no qual será situada a CT. Discuto, finalmente, os conceitos de codificação procedimental e conceitual e de informações contextuais, derivados do arcabouço da TR.

CAPÍTULO 2
DA CONSCIÊNCIA À COMPETÊNCIA: EM BUSCA DE UM MODELO EXPLICATIVO PARA A TRADUÇÃO

> *Apesar de nossa arrogância moderna sobre o quanto sabemos, apesar da certeza e universalidade de nossa ciência, no que diz respeito à mente estamos caracteristicamente confusos e em desacordo.* (J. Searle)

> *[...] considero essa abordagem da competência do tradutor, no plural, abarcando diversos níveis de seu comportamento, um modo de fazer jus ao sujeito que realiza a tarefa de tradução, com sua história, inserido numa comunidade específica.* (R. Rothe-Neves)

2.1. O "DRAMA" DA CONSCIÊNCIA: POR UMA SUBJETIVIDADE CIENTÍFICA

Apesar de envolver uma discussão bastante complexa, filosófica e controversa, considero que a abordagem da noção de *consciência* seja não só relevante, mas especialmente necessária para o desenvolvimento de alguns aspectos teóricos e epistemológicos centrais deste trabalho de pesquisa. Já na Introdução, levantei algumas questões sobre a natureza e o desenvolvimento da CT que apontam para a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre questões relativas à consciência. Não é meu objetivo, neste trabalho, aprofundar essa discussão. Pretendo tão somente levantar alguma fundamentação para delinear um conceito de consciência e seus limites. Assim, nesta seção, busco subsídios para discutir brevemente o seu papel no panorama epistemológico e suas implicações para a CT.

Searle (1992/1997) coloca a discussão sobre a consciência no foco principal do seu trabalho. Ele demonstra que há algumas incoerências que permeiam os estudos da Filosofia da Mente e da Cognição, os quais, em geral, apresentam uma rejeição extrema a tudo que envolva a subjetividade, que, por sua vez, está inextricavelmente relacionada à consciência. Várias daquelas correntes de estudo ou ignoram a consciência, ou escamoteiam-na ao proporem seus modelos para a descrição da mente. Assim, as concepções de mente, mesmo para as correntes materialistas, acabam redundando em algum tipo inevitável de dualismo (que separa fenômenos físicos de mentais). A partir daí, tudo que se refere à mente, consciência, subjetividade ou intencionalidade é considerado contrário à objetividade, à lógica e à sistematicidade do estudo científico.

O que a filosofia da mente acaba fazendo é preferir o problema à solução, já que

renega ou desconsidera o fato de que consciência, subjetividade e intencionalidade são características intrínsecas ao mental. Além disso, tal negação ou desconsideração (segundo Searle, neurótica) dos estados mentais subjetivos (de primeira pessoa), em favor de uma definição de mente como dispositivo computacional, representa um artifício que cria um problema epistemológico nas bases da ciência ortodoxa, a qual prima por adotar critérios objetivos (de terceira pessoa) de observação e análise. Ora, se o raciocínio, inclusive o científico, materializa-se através de processos mentais, na sua maioria conscientes e, inevitavelmente, subjetivos, então, como se pode pretender alienar tal raciocínio dos domínios da consciência e da subjetividade do observador?

Em linhas gerais, concordo com Searle (op. cit.) quando esse se apóia na corrente epistemológica do emergentismo causal não-redutível, a qual pressupõe que certos elementos e características micro-processuais causarão elementos e características macro (supervenientes ou emergentes), cuja emergência só é observada enquanto fenômeno global, isto é, na articulação integrada das partes, não existindo intrinsecamente nos micro-elementos isolados, mas somente em determinados domínios daquela articulação. Ou seja, neurônios e processos neurológicos não têm consciência ou subjetividade *per se*, mas são a base para a emergência desses fenômenos, conjuntamente com outros processos biológicos. Assim, o emergentismo explica que a soma das partes não equivale exatamente ao todo, nesse caso, à consciência. Esse pressuposto não quer, de modo algum, validar a visão dualista, nem mesmo qualquer metafísica transcendente para o estudo dos fenômenos mentais. O que efetivamente se propõe é que a interação de vários níveis ou domínios de processamento neuronal seja responsável pela emergência da consciência – ela mesma, um dos vários domínios da vida neurofisiológica.

Assim como Searle, considero a consciência um dado fundamental para discutir questões acerca da mente e da cognição. Igualmente, defendo que não podemos desvincular esse tipo de investigação da sua base causal, ou seja, dos fenômenos neurobiológicos. Há, entretanto, vertentes dos estudos da cognição que defendem, para a mente, a postulação de uma estrutura lógico-conceitual (computacional – *e.g.* Fodor, 1983) que não se fundamenta em qualquer restrição ou princípio biológico. Em outras palavras, as correntes cognitivistas ortodoxas costumam não se preocupar com a base causal dos fenômenos mentais. Cabe destacar que o trabalho de Searle (op. cit.) fornece relevantes subsídios para a Filosofia da Ciência que vão de encontro à postulação de uma objetividade estrita – essa última não considera a ontogenia e, conseqüentemente, a história e a subjetividade do observador. A propósito disso, vale lembrar que a atividade científica, um

dos importantes desenvolvimentos das potencialidades humanas, depende em grande medida dos fenômenos mentais subjetivos (isto é, de primeira pessoa). Assim, acredito que o espaço para a subjetividade de primeira pessoa e a sua importância tendam, cada vez mais, a sair do segundo plano do panorama epistemológico dominante, até mesmo porque, progressivamente, a ciência tem caminhado em função da formação de redes de discussão envolvendo diversas subjetividades, muito mais do que simplesmente em função de uma objetividade estritamente racional, transcendente e imune aos limites e às características cognitivas e biológicas dos pesquisadores.

É pertinente, ainda, apresentar uma distinção relevante para o desenvolvimento do modelo a ser apresentado na seção 2.4.5: *consciência versus conscientização*. A primeira tem relação com a qualidade de se estar consciente, o que significa apresentar algum nível de volição, intenção, emoção, percepção, auto-monitoramento ou juízo de valor em relação a algum estado de coisas ou evento. A conscientização, por sua vez, refere-se ao grau ou à quantidade de consciência de um determinado processo ou estado mental. Assim, entre os diversos processos mentais, há aqueles que se encontram em uma determinada faixa que chamarei de conscientes, com certas características de operação neuronal. Os processos neuronais que não apresentam tais características não são passíveis de apreensão pela consciência – por limites estruturais do sistema nervoso, eles não emergem ao domínio da consciência. Entre os processos mentais conscientes, por sua vez, pode-se afirmar que há diferentes graus de conscientização, cujo limite superior são os estados auto e meta-conscientes. Os sonhos ou estados de torpeza e alucinação, por exemplo, são exemplos de estados conscientes com baixo grau de conscientização.

Os arcabouços da TR e das AC, que serão apresentados abaixo, fornecem subsídios teóricos consistentes para fundamentar a variabilidade dos graus de conscientização e os limites entre consciência e não-consciência: a força das ligações entre os nódulos de uma rede e os estados de ativação de algumas de suas porções, para o conexionismo, e a força variável das *suposições*[7], para a TR, seriam o ponto de partida para explicar a emergência da consciência e também os diferentes graus de conscientização na vida mental ou no ambiente cognitivo do indivíduo. Assim, a TR, ao propor uma gradação para a força de verdade das *suposições* e, conseqüentemente, uma maior ou menor facilidade de acesso a

[7] *Assumptions* no original – postuladas pela TR como as unidades representacionais da memória de longo prazo ou enciclopédica. É importante destacar que a postulação de tais unidades é compatível com um alto grau de plasticidade, já que as suposições encontram-se em constante reformulação, reforço ou enfraquecimento, dependendo dos insumos envolvidos nos processos inferenciais implementados pelo indivíduo.

essas *suposições* durante o processamento inferencial no ambiente cognitivo do indivíduo, dá uma pista de que quanto mais fortemente estiver manifesta uma *suposição*, mais fácil será a sua emergência à consciência e menor será o esforço necessário para que isso aconteça. As AC, por sua vez, apresentam uma explicação que reduz o mecanismo a uma estrutura mínima de nódulos e conexões, cujas ligações mais ou menos fortes poderiam estar associadas à possibilidade de emergência de estados mais ou menos conscientes. *Grosso modo*, pode-se tomar o princípio estrutural do conexionismo como uma razoável metáfora para o funcionamento neurofisiológico, além de o seu princípio operacional demonstrar como um sistema sem regras *a priori* (mas com restrições estruturais, sem dúvida) desenvolve certos padrões e rotinas a partir da interação recorrente com determinados insumos. Após alguns ciclos de "treinamento", é possível observar certos padrões de comportamento em uma rede conexionista, que podem vir a operar tal como se fossem regidos por regras e, às vezes, apresentando características de módulos (*cf.* Fodor, op. cit.), dada a sua regularidade.

Os argumentos acima, contudo, não explicam propriamente a causação da consciência e da subjetividade. No máximo, discutem o princípio de sua variabilidade. Como já comentei acima, não é minha intenção desenvolver uma ontologia da consciência – considero a argumentação de Searle (1992) consistente e convincente, por isso também parto do pressuposto de que a consciência é um dado fundamental na abordagem dos processos cognitivos. Por enquanto, considerarei que os diferentes graus de conscientização e os limites da consciência acontecem em função da força variável de certas representações/ligações e também da velocidade/duração de determinados processos – o grau de conscientização de um processo depende da força e das correlações entre certas ligações no sistema nervoso e um determinado conjunto de eventos (estímulos) externos. Além disso, a manifestação desses eventos deve ter uma velocidade/duração compatível com certos limites estruturais do sistema. Essa parece uma explicação funcional para os limites da consciência e para os diferentes graus de conscientização: velocidade e duração dos processos neurofisiológicos no sistema nervoso e também a sua correlação com fenômenos externos. (*e.g.* Alves, 2001b, 2002).

Para Sun (2001), entretanto, a distinção encontra explicação na oposição local *versus* distribuído, o que, a mim, parece contraditório até mesmo em relação à tese modularista de Fodor (op. cit.), já que, para esse último, os processos globais (distribuídos) seriam aqueles diretamente relacionados à consciência, enquanto os locais/modulares seriam os encapsulados, rápidos, seriados e automáticos. Além disso, pela perspectiva do

conexionismo, um localizacionismo estrito para os processos mentais não condiz com a plasticidade sugerida pelos modelos de processamento em paralelo, a qual explica como se compensam falhas ou deficiências em certos locais da rede através da migração de processos para diferentes regiões do sistema. Assim, opto pela definição de consciência como um fenômeno emergente, não redutível, podendo apresentar maior ou menor grau de conscientização e sendo causado por processos neurobiológicos, esses últimos, por sua vez, desencadeados pela confluência de desdobramentos filogenéticos e ontogênicos. Essa concepção de consciência será operacionalizada quando for apresentado o modelo de cognição e CT, na seção 2.4.5.

2.2. DESENVOLVIMENTOS DA PRAGMÁTICA

Tendo em vista que o pilar teórico deste trabalho é a TR e que essa se constituiu a partir de desenvolvimentos relativos à Pragmática Lingüística, apresento abaixo algumas das bases dessa última, em vista de sua relevância no que diz respeito às questões aqui levantadas, sem, contudo, fazer uma revisão histórica exaustiva dessa tão vasta e complexa área de estudos. Devido ao destaque atribuído à TR, ela é sistematicamente mencionada e confrontada com cada um dos modelos apresentados abaixo.

2.2.1. A Teoria dos Atos de Fala

A Teoria dos Atos de Fala (*TAF* daqui em diante), desenvolvida inicialmente pelo filósofo inglês J. L. Austin, emergiu como reação à semântica das condições de verdade (*truth-conditional semantics*). Essa última postulava que uma frase ou segmento lingüístico só seria significativo se pudesse ser avaliado em termos de verdade ou falsidade – perspectiva que se funda na concepção de uma realidade externa objetiva e sobre a qual a linguagem verbal é capaz de produzir assertivas verdadeiras ou falsas. Austin, percebendo a limitação de tal postulação frente aos múltiplos usos da linguagem verbal, desenvolveu a TAF, que foi publicada em 1962 (*How to do things with words?*). Esse autor argumentava que a língua não se presta somente a descrever a "realidade", mas também a alterá-la e, até mesmo, a criar novas realidades. As frases ou segmentos lingüísticos que servem para descrever estados de coisas são apenas uma das categorias possíveis e, portanto, seria uma falácia propor que a linguagem verbal só tivesse essa função (constatativa – *constative* em inglês). Com isso, a TAF estabelece duas categorias de entidades lingüísticas – as frases e os enunciados. As primeiras têm relação com as condições de verdade, enquanto os últimos implicam as condições de felicidade; as primeiras seriam puramente constatativas

(relacionadas com a veracidade ou falsidade dos estados de coisas descritos) e os últimos seriam performativos (implicariam a realização de uma determinada ação).

Entretanto, verificou-se, a certa altura, que tal separação estanque entre constatativos e performativos não era tão simples, visto que um determinado segmento lingüístico não pertenceria exclusivamente a uma ou outra categoria, mas poderia ter características de ambas, dependendo de certas convenções. Assim, Austin apresenta acréscimos a sua teoria postulando que os enunciados teriam forças ilocucionárias variáveis, as quais poderiam ser expressas explícita ou implicitamente nos respectivos enunciados. Novamente, observava-se uma inconsistência na aplicação da teoria, visto que a distinção entre intencional e convencional – o primeiro relacionado à força ilocucionária e o segundo à forma proposicional – não era necessariamente verificável ou sistematicamente separável ao se analisarem certos enunciados. Disso redunda a constatação de que a variação da força ilocucionária de um enunciado não é um parâmetro suficiente para estabelecer a classe de ato de fala a que esse enunciado pertenceria.

Searle (1969) busca uma maior sistematização para a TAF. Entretanto, isso acaba levando a uma maior rigidez daquela Teoria. A postulação de *indicadores de força ilocucionária* em níveis supra-segmentais não consegue resolver a polissemia e a multiplicidade de efeitos pragmáticos observáveis em diversos tipos de enunciados. Com isso, verifica-se que não é possível estabelecer uma correlação estrita entre verbos performativos ou certos tipos de estruturas morfossintáticas e *dispositivos indicadores de força ilocucionária,* o que demonstra que a rigidez observada naquela proposta de Searle encontra-se, em certa medida, na concepção de um objetivismo para a realidade externa e de um determinismo e uma invariabilidade para as correlações entre forma lingüística e intenção informativa, concepção que diverge significativamente daquela do trabalho discutido na seção 2.1, acima (Searle, 1992/1997). Mesmo buscando um estatuto para os *Atos de Fala Indiretos*, os quais não observam as convenções estabelecidas pelos *indicadores de força ilocucionária,* a formulação de Searle ainda não dá conta de explicar uma série de enunciados. Marmaridou (2000) comenta que, além da convencionalidade invocada pela TAF para a linguagem verbal, interpõem-se também a intencionalidade do falante e aspectos interacionais que determinam a construção do sentido e os efeitos de certos enunciados, o que mina a concepção de uma interdependência rígida entre forma e força ilocucionária. Para Marmaridou, o fato de Searle postular como fundamentos básicos da TAF "a intencionalidade e uma relação causal entre estados mentais e atos ilocucionários" (Marmaridou, 2000: 193) demonstra a opção daquele autor por uma

perspectiva extremamente mentalista e abre margem para dois tipos de críticas:

> Uma relaciona-se ao grau de idealização e abstração, o que não lhe permite abordar questões de relevância sócio-cultural, e a outra tem a ver com a inabilidade desta teoria em lidar com a dimensão interacionista e colaborativa dos atos de fala. (op. cit. p. 194)

É curioso observar que uma das críticas feitas ao trabalho de Searle em relação à formalização proposta para a TAF – a de ser mentalista – coincide com as críticas que o próprio Searle (1992/1997) faz a algumas vertentes dos estudos da mente, como discuti na seção anterior. Considero que ambas as fontes de críticas tenham fundamentos consistentes, o que não quer dizer que a argumentação de Searle (1992/997) sobre a natureza da consciência e da subjetividade se invalide pela sua visão mentalista na formalização proposta à TAF.

Considerando ainda alguns aspectos formais da TAF, verifica-se que ela propõe que toda enunciação institui um ou mais Atos de Fala. Cada ato de fala constitui-se de uma forma proposicional P juntamente com uma força ilocucionária F. Portanto, a equação $E = F(P)$ representa o evento da enunciação. Autores como Searle (1969) e Vanderveken (1991) procuram detalhar, valendo-se do arcabouço da TAF, os vários componentes da força ilocucionária a fim de se analisarem os efeitos de uma enunciação em um determinado contexto. Deste modo, a investigação da força ilocucionária encontra-se no cerne da Teoria, já que está diretamente relacionada à instituição dos atos ilocucionários, que representam o principal objeto de estudo da TAF.

Assim como a TAF, a TR é uma teoria Pragmática que investiga fenômenos relacionados à comunicação humana em geral e, em especial, à enunciação (comunicação verbal), ou *comunicação ostensivo-inferencial*, como prefere a TR. Como distinção básica em relação à primeira, a TR postula a existência de contextos internos, que são porções ativadas dos *ambientes cognitivos* (*cognitive environments* conforme a TR) do emissor (locutor para a TAF) e do receptor (alocutário para a TAF) no decorrer de um processo de interação lingüística – a propósito, uma concepção de cognição também bastante mentalista. A TAF, por sua vez, postula a existência de um contexto situacional externo e comum aos interlocutores. Para a TR, a concepção de um contexto comum não procede, porque, ainda que haja inúmeros elementos em comum entre falantes de uma "mesma" língua e membros de uma "mesma" comunidade sócio-cultural, cada indivíduo apresenta um *ambiente cognitivo* constituído de forma individual. Por outro lado, é bastante razoável afirmar que, mesmo entre as mais diferentes culturas humanas, sempre é possível constatar a existência de elementos comuns, o que faz com que em uma interação, por mais

diferentes que sejam os interactantes, geralmente, haja pontos de contato e, dessa forma, a possibilidade de comunicação ostensiva-inferencial com a realização de atos de fala, ainda que indiretos e ilocucionários.

Nesse quadro de semelhança e diferença relativa entre contextos internos, a TR propõe que a comunicação se concretiza a partir da noção de *manifestação mútua* (*mutual manifestness*), em contraposição ao conceito de *conhecimento mútuo* (*mutual knowledge*, para Grice, 1975), que algumas teorias lingüístico-pragmáticas utilizam para explicar a comunicação inferencial. Segundo o conceito de conhecimento mútuo, o falante e o ouvinte teriam conhecimentos em comum, o que permitiria ao segundo recuperar a intenção informativa do primeiro de forma precisa, através de um processo que mais se assemelharia à codificação e decodificação lingüística. Entretanto, tal transferência literal de intenções e proposições entre interlocutores não é observada nas práticas enunciativas corriqueiras. A TR afirma que a comunicação ocorre muito mais de forma aproximada do que literal, podendo, algumas vezes, até mesmo falhar ou gerar mal-entendidos e isso é bastante consistente com a percepção de que é impossível dois indivíduos, por maior que seja a identidade entre si, apresentarem um campo de conhecimento mútuo, isto é, conhecimentos exatamente iguais em relação a determinados eventos ou estados de coisas, reais ou imaginários.

Para a TR, a manifestação mútua concretiza-se através de um comportamento ostensivo-inferencial entre os interlocutores. Do lado do emissor, há uma intenção comunicativa e uma intenção informativa. Com a primeira, ele pretende tornar explicitamente manifesto para o receptor que há algo a ser comunicado – em outras palavras, quer chamar a atenção do receptor para que esse último se disponha a interpretá-lo. A intenção informativa, por sua vez, é propriamente o "conteúdo" que o emissor pretende comunicar, ou o conjunto de *suposições* que deseja tornar manifesto no ambiente cognitivo do receptor. Para que o processo de comunicação/interlocução prossiga, o receptor, por sua vez, precisa ter explicitamente manifesto no seu ambiente cognitivo a intenção comunicativa do emissor, a fim de que, através de um comportamento inferencial, interprete a respectiva intenção informativa. Portanto, o comportamento inferencial indica a predisposição do receptor em processar os estímulos ostensivos gerados pelo emissor. A TR propõe também que um estímulo ostensivo deve vir acompanhado da garantia de relevância para que o receptor disponha-se a processá-lo: "um ato de comunicação ostensiva automaticamente comunica a *pressuposição de relevância*." (Sperber & Wilson, idem:156). Tanto o comportamento ostensivo, por parte do emissor, quanto o

comportamento inferencial, por parte do receptor, são orientados pelo Princípio da Relevância, que gerencia a relação entre os efeitos de um enunciado e o esforço cognitivo despendido para o seu processamento – esse último, um aspecto que demonstra a maior plausibilidade da TR em relação à regulação inerente aos processos orgânicos.

Há ainda outras distinções entre as duas teorias. Por exemplo, a TAF propõe que uma das condições de felicidade de um ato de fala é que o alocutário (o receptor, para a TR) reconheça a força ilocucionária e, conseqüentemente, o tipo de ato veiculado pelo respectivo enunciado. A TR diverge dessa posição, afirmando que não é necessário tal reconhecimento para que a comunicação se processe, exceto nos casos que ela denomina de "atos de fala propriamente ditos". A propósito, a TR postula a existência de três categorias de atos de fala. (a) Em primeiro lugar, são mencionados os atos de fala propriamente ditos, cuja força ilocucionária precisa ser reconhecida para que a interpretação se oriente na direção certa; eles existem em qualquer língua e incluem o dizer (*say*), o perguntar/pedir (*ask*) e o mandar/dizer (*tell*). (b) Em seguida, apresentam-se os atos de fala institucionais, que são atos idiossincráticos, instituídos conforme os interesses e necessidades sociais de cada cultura. A sua satisfatória realização ocorre não em função do reconhecimento da sua força ilocucionária, mas através do conhecimento prévio das instituições que os criam.

> [...] o estudo do ato de fazer um lance é parte do estudo do jogo de bridge, não da comunicação verbal. Em geral, o estudo de atos de fala institucionais como o de fazer um lance, ou o de declarar guerra, pertencem ao estudo das instituições. (Sperber & Wilson, 1995: 245)

(c) Por fim, os atos de fala não institucionais, segundo a TR, podem ser realizados sem que sejam reconhecidos pelo emissor ou pelo receptor.

> Veja a predição, por exemplo. O que faz de um enunciado uma predição não é o fato de o falante ostensivamente comunicar que está fazendo uma predição, mas o fato de que ostensivamente comunica uma suposição que tem uma certa propriedade: a de ser sobre um evento futuro, pelo menos em parte fora do seu controle. (op. cit. p. 245)

Deste modo, diferentemente da TAF, a TR não pressupõe que o reconhecimento da força ilocucionária de um ato de fala seja imprescindível para a comunicação verbal.

A TAF é uma contribuição fundamental para os estudos da Pragmática, tendo sido a grande desencadeadora de questões que, definitivamente, introduziram o contexto nos estudos da linguagem. Entretanto, na sua formalização, apega-se demasiadamente a aspectos convencionais (isto é, arbitrários) da linguagem verbal e cria um modelo explicativo nada parcimonioso, muito mais relacionado a certas normas institucionais do

que propriamente à linguagem enquanto sistema sócio-construído. A concepção de um contexto situacional externo, cujo foco encontra-se na enunciação, tem o mérito de ressaltar o papel sócio-interativo da comunicação. Por outro lado, ignora importantes aspectos cognitivos que emergem através da proposta apresentada pela TR, tais como a existência de ambientes cognitivos individuais e distintos, mas com possibilidade de uma relativa interseção ou manifestação mútua.

2.2.2. O Princípio Cooperativo

Grice, em seu artigo *Logic and Conversation* (1975), discute a divergência entre dois sistemas de representação proposta por alguns filósofos: a lógica formal e a linguagem natural, o que representa um certo paralelo com a discussão iniciada por Austin ao questionar a validade da semântica das condições de verdade. Para os filósofos lógico-formalistas, a linguagem natural muitas vezes apresenta-se como uma manifestação imperfeita ou "corrompida" da lógica formal. Por sua vez, Grice argumenta que o objetivo da linguagem natural é muito mais que apenas servir como instrumento para a investigação científica ou como um aparato puramente lógico. Além do mais, as expressões lingüísticas (enunciados) não demandam uma análise metalingüística para serem compreendidas. Para Grice, a lógica formal pode ajudar na compreensão da linguagem natural, mas não conseguirá explicar a sua complexidade e nem substituí-la como forma de expressão e comunicação. Afirma, ainda, que os lógico-formalistas enganam-se por não levarem em conta as condições que governam a conversação quando lidam com a linguagem verbal.

Grice apresenta como conceito chave para o seu modelo a noção de implicatura e a divide em duas categorias. A *implicatura convencional* é aquela que se realiza através de parâmetros lógicos – por exemplo, a expressão "Ele é inglês, logo é corajoso" leva à implicatura convencional de que "todo inglês é corajoso". Por outro lado, existem as *implicaturas conversacionais*, que contribuem para a compreensão na comunicação quando as implicaturas convencionais não operam ou não são suficientes para produzir eventos comunicativos satisfatórios – as implicaturas conversacionais realizam-se através do Princípio Cooperativo (*PC* daqui em diante), que é regido por máximas que se enquadram em 4 categorias: Quantidade, Qualidade, Relação e Modo. As máximas de Quantidade propõem que o nível de informação não deve ser menor nem maior que o exigido pela troca comunicativa; as máximas de Qualidade, que só se deve dizer aquilo em que se acredita e sobre o que haja evidências adequadas; a máxima de Relação propõe que só se deve dizer o que é relevante; e as máximas de Modo propõem que não se deve dizer o

que é obscuro, ambíguo, deve-se procurar ser breve e ordenado. Grice afirma que o PC é um sistema internalizado que possibilita a implementação das implicaturas conversacionais e, conseqüentemente, garante o sucesso da comunicação. Tal princípio postula que os interlocutores envolvidos em uma troca comunicativa apresentam objetivos comuns e trabalham num sentido único a fim de atingirem esses objetivos.

Essa posição não é compartilhada pela TR, que levanta os seguintes questionamentos: Como a cooperação ocorreria entre o leitor e o autor de um livro, ou entre um espectador e um locutor de um programa de rádio, já que esses não têm meios de interagirem diretamente?

Para Searle (1969), um modelo pragmático-lingüístico deveria descrever como, em uma troca comunicativa, o ouvinte *decodificaria* as intenções do falante, o que não deixa de ser uma ampliação do modelo de código. Entretanto, para Sperber & Wilson (1986/1995), a grande originalidade do modelo de Grice não se encontra na sugestão de que o falante precisa ter suas intenções reconhecidas pelo ouvinte, mas em sugerir que tal reconhecimento é suficiente para haver comunicação. Se isto estiver correto, as habilidades inferenciais que os seres humanos normalmente usam para atribuir intenções uns aos outros tornarão a comunicação possível mesmo na ausência de qualquer código. E isso é possível segundo a TR.

Rebatendo os argumentos de Searle de que quase todo tipo de comunicação humana envolve algum código, Sperber & Wilson afirmam que o processo de decodificação serve para ajudar o receptor a inferir as intenções do emissor. Argumentam que a redução do modelo de Grice a um “melhoramento” do modelo de código significa desconsiderar a sua originalidade e suas implicações empíricas e teóricas. Por outro lado, elevá-lo à condição de teoria geral da comunicação é negar a diversidade das formas de comunicação e desconsiderar que muitos de seus processos não são inferenciais.

Grice destaca que, antes que a intenção comunicativa seja reconhecida pelo receptor, é preciso que haja a atenção, ou melhor, a cooperação desse. Na visão de Sperber & Wilson, é preciso que aquele receptor se coloque na posição inferencial. Assim, Grice propõe que a comunicação envolve “esforços cooperativos” numa direção mutuamente aceita, que seria a base do PC. As suposições e conclusões adicionais que garantem a aplicação do PC e das máximas são as implicaturas. Essas tornaram-se a questão central para os pragmatistas e parecem ser um caminho para o desenvolvimento da análise da comunicação inferencial.

O maior problema da análise de Grice, segundo a TR, não é definir a comunicação

de forma vaga, mas explicá-la de forma pobre. O modelo de código explica como a comunicação humana é obtida (através de um sistema com relativo grau de codificação simbólica), mas falha na sua descrição. O modelo inferencial, apesar das limitações percebidas até então, apresenta uma descrição que parece plausível. A TR, por sua vez, procura suprir essa falha, fazendo o amálgama dos dois modelos e ampliando o seu escopo.

É inegável o grande impulso dado ao desenvolvimento dos estudos da Pragmática pelas contribuições de Grice. Assim como a TAF, o modelo inferencial favoreceu a superação da visão matemática para a comunicação humana, reduzindo a importância do código nos processos interativos. Entretanto, o PC tentou estabelecer um "estatuto" inferencial que acabou limitando aqueles processos a certas características codificáveis e decodificáveis, o que certamente supersimplifica a sua complexidade inerente. Ao conceber o contexto como entidade externa e comum aos interlocutores, assim como o faz a TAF, o modelo inferencial perde em termos de poder explicativo por não considerar aspectos cognitivos fundamentais. A TR, por sua vez, apresenta um princípio bem mais econômico que os daquelas duas propostas teóricas e um poder explicativo bastante arrojado, não só da perspectiva lógico-formal, como também das perspectivas sócio-interativa e cognitiva, como procurarei demonstrar na seção 2.2.4.

2.2.3. O Realismo Experiencial

Marmaridou (2000), em *Pragmatic Meaning and Cognition*, apresenta uma relevante contribuição para os estudos da Pragmática na atualidade, chamando a atenção para a necessidade teórica e epistemológica de se situar a linguagem num contexto biologicamente plausível.

Aquela autora destaca três abordagens principais nos estudos da Pragmática: *a cognitiva*, que "focaliza o processamento mental de informações para fins comunicativos e que explicitamente se restringe a um aspecto isolado da cognição, considerado responsável pelos fenômenos pragmáticos."; *a interativa*, que "é essencialmente voltada para os aspectos dinâmicos do uso de língua e, em particular, para o caráter negociável dos enunciados dos interlocutores durante as trocas comunicativas."; e *a societária* (*societal*), que "focaliza os usuários da língua e as condições de uso dessa, fazendo uma importante referência ao contexto societário em que a língua é usada para criar, manter ou modificar relações de poder entre os interlocutores." (op. cit. p. 2).

Entretanto, todas aquelas abordagens consideram a linguagem uma faculdade mental, isto é, independente do restante dos processos cognitivos e biológicos, além de

considerarem-na um sistema interno de representação simbólica de uma realidade externa e objetiva. Assim, Marmaridou afirma que

> uma proposta alternativa é feita neste livro no que concerne ao uso da língua e à investigação de aspectos cognitivos e sociais da significação pragmática. Esta proposta [...] baseia-se na seguinte hipótese: se a linguagem sustenta-se na cognição e desenvolve-se na sociedade, então a estrutura cognitiva e as conceituações de realidade social devem caracterizar o uso da língua, que, portanto, contribui para a produção, manutenção ou mudança da significação social. Nesse sentido, a significação social é construída diretamente em termos de uma estrutura cognitiva interna, e não em termos de representações mentais internas de formações e estruturas externas. Supondo que tais estruturas cognitivas desenvolvem-se como resposta à interação do indivíduo com o seu ambiente físico e social, elas são também adaptáveis e, portanto, motivam, e não determinam, a significação social. (op. cit. p. 3)

Desse modo, ela apresenta as bases do realismo experiencial (*experiential realism, cf.* Lakoff, 1987, Johnson, 1992, Lakoff & Johnson, 1999), originado da semântica cognitiva, explicitando o seguinte:

> Um dos princípios básicos do realismo experiencial e da lingüística cognitiva é que a língua não é representação de uma realidade objetivamente existente, mas da realidade como é percebida e experienciada pelos seres humanos. Vista desta perspectiva internalista de realidade (Putnam, 1981), a significação lingüística é corporificada; ela emerge de nossas capacidades biológicas e de nossas experiências físicas e sócio-culturais como seres atuando em nosso meio-ambiente. (op. cit. p. 4)

A abordagem de Marmaridou em relação à Pragmática aponta para uma alternativa que venho buscando neste trabalho. A sua concepção de linguagem e cognição tem ressonância com teorias que situam os processos cognitivos e sócio-interativos em um arcabouço biologicamente plausível (*e.g.* Maturana & Varela, 1988, Maturana, 2001) e, desse modo, descortina uma significativa possibilidade de avanço nos estudos da Pragmática, inclusive em relação à TR, visto que essa última apresenta limitações teóricas no tocante à consolidação de um modelo pragmático-lingüístico com fundamentação cognitiva e biológica. Enfim, a busca por uma integração entre fenômenos de linguagem, cognição, biologia e cultura é uma diretriz do trabalho de Marmaridou com a qual concordo e que, em certa medida, procurei perseguir ao longo desta pesquisa. Assim, espero também trazer alguma contribuição nesse sentido.

2.2.4. A Teoria da Relevância nos Estudos da Pragmática e da Cognição

Após ter abordado alguns aspectos da TR na discussão de importantes desenvolvimentos da Pragmática, acima, procurarei nesta subseção descrevê-la mais detalhadamente.

A TR surgiu como um desenvolvimento da Pragmática tradicional, apresentando

uma proposta alternativa de fusão dos modelos de comunicação concorrentes à época de sua formulação, quais sejam, o modelo de código (Shannon & Weaver, 1949) e o modelo inferencial (Grice, 1975). Sintonizada com as tendências modularistas então vigentes, a TR concorda com Fodor (1983) ao considerar que a cognição se constitui de forma bi-partida: processos modulares e processos centrais. Os primeiros fornecem insumos para os últimos: os processos centrais integram os insumos provenientes dos processos modulares através de mecanismos mentais considerados mais lentos, conscientes e analíticos. No entanto, a TR discorda da postulação feita por Fodor, de que não seja possível investigar os processos centrais. Para a teoria modularista, processos cognitivos não encapsulados e implementados em paralelo não são passíveis de observação, dada a sua complexidade e distribuição por diversas regiões do sistema nervoso.

Assim, apesar de aceitar os pressupostos cognitivistas do modularismo e as bases racionalistas e formalistas para o estudo da cognição, a TR elege como objeto de investigação os processos inferenciais nas interações comunicativas, os quais têm relação justamente com o processamento cognitivo central, que se implementa em paralelo e desencapsulado, contrariando, assim, uma das premissas fortes de Fodor.

Ainda que a TR apresente essa visão dicotomizada dos processos cognitivos, vislumbro uma relativa congruência entre ela e outras propostas de abordagens não ortodoxas da cognição, dada a forma flexível e plástica como aborda aqueles processos. Além disso, propõe um princípio de economia que se mostra promissor em relação à integração entre cognição e processos biológicos – o Princípio da Relevância. Basicamente, a TR entende que qualquer processo inferencial é implementado sob o balizamento de dois fatores voltados para a "produtividade" cognitiva: o máximo possível de *efeitos contextuais*, ou a quantidade adequada, como se prefere na reformulação do Princípio (Sperber & Wilson, 1995), com o mínimo de esforço cognitivo necessário – entendendo *efeitos contextuais* como o resultado da interação entre as informações novas e dadas, isto é, como o resultado dos próprios processos inferenciais. Esta postulação demonstra o caráter funcionalista presente na TR – os processos de produção e compreensão de enunciados não se realizam pura e simplesmente a partir de padrões lógico-analíticos de formalização, mas são restringidos por fatores cognitivos que operam, supostamente, a partir de princípios biológicos mais gerais.

Por outro lado, a TR apresenta também uma orientação formalista, já que adota conceitos como representações, codificações e memória (ainda que de uma perspectiva bem mais flexível e leve que a observada em muitos dos modelos cognitivistas).

Pretendo neste trabalho encontrar subsídios que viabilizem a aplicação da orientação tanto funcionalista quanto formalista da TR, re-avaliando-as à luz das AC, além de buscar para elas um viés de plausibilidade biológica.

Em face a isso, um primeiro desafio se apresenta, qual seja, superar a perspectiva modularista e lógico-formalista subjacente à TR, a qual entra em choque com pressupostos das AC. Contudo, pela sua orientação principalmente funcionalista, a TR dá mais espaço para a subjetividade e a relatividade em seu modelo explicativo de cognição e, especificamente, de comunicação, o que a diferencia do formalismo mais ortodoxo dos modelos cognitivistas.

Tenho consciência de que muitas das diferenças entre TR e AC são bastante conflitantes e de difícil conciliação. Por outro lado, sinto-me motivado a explorar os possíveis pontos de contato entre elas a fim de encontrar propostas produtivas para o estudo da linguagem e da tradução – mais especificamente para a discussão e o desenvolvimento de um conceito de CT que proporcione alguma aplicação produtiva para a prática e a didática da tradução.

No que se refere à aplicação da TR a esta tese, investigo a produtividade dos conceitos de codificação procedimental, codificação conceitual, além de informações contextuais a partir de desdobramentos da Teoria (*e.g.* Blakemore, 1992; Wilson & Sperber, 1993; Moeschler, 1998; Gonçalves, 2001a). Incluo, portanto, essas três dimensões de processamento na proposta de análise formal e proposicional dos TFs e TAs, no Capítulo 4, e também no desenvolvimento de algumas análises qualitativas, no Capítulo 5. Ainda com relação a esses conceitos, Gonçalves (op. cit.) procura articulá-los à proposta vetorial conexionista existente na formalização de alguns trabalhos das AC (*e.g.* Elman et al., 1996), desenvolvendo a análise de alguns itens lexicais. Sugere, então, que os níveis de codificação propostos pela TR poderiam constituir um padrão de componentes tridimensionais de vetores responsáveis pela ativação de redes neurais. Um enunciado, constituindo-se de uma seqüência de itens lexicais, resultaria em um processo de ativação de uma determinada extensão da rede, o que equivaleria à resultante dos vetores daqueles itens . A princípio, aquela proposta dispensaria o aparato formal utilizado nas descrições dos processos de produção e compreensão de enunciados existentes nas teorias sintáticas desenvolvidas a partir da perspectiva cognitivista (*e.g.* Chomsky 1957, 1965/1975, 1980/1981, 1988). Na seção 2.4.6, discutirei as implicações desses conceitos de codificação e de informações contextuais para o modelo de cognição proposto neste trabalho. Acredito que esta discussão possibilitará maior aproximação entre TR e AC.

2.2.5. A TR aplicada à Tradução

2.2.5.1. Gutt: A Tradução como Uso Interpretativo Interlingual

Gutt (1991/2000), como já mencionei no Capítulo 1, sugere que a TR inaugura a possibilidade de abordagem científica da tradução, superando limitações de várias teorias que se fundamentavam sobre os conceitos de fidelidade, equivalência ou funcionalidade.

Ele desenvolve o conceito de semelhança interpretativa entre enunciados como fundamento para se estudar o processo tradutório, partindo da noção de uso interpretativo de representações para a comunicação ostensivo-inferencial, proposta pela TR. A semelhança interpretativa é também aplicada a pesquisas em tradução nos trabalhos de Alves (1995, 1996a e 1996b) e Gonçalves (1998). Segundo a TR, a mente humana é capaz de manipular ou operar com representações mentais através de dois tipos de usos: *uso descritivo* e *uso interpretativo*. O uso descritivo de representações é a relação entre uma configuração mental (isto é, uma representação ou um conjunto de representações) e um estado de coisas tido como real no mundo físico, ou num mundo fictício; já o uso interpretativo de representações é a relação entre duas representações mentais que apresentam propriedades lógicas e efeitos contextuais em comum.

> Uma característica essencial das formas proposicionais é que elas têm propriedades lógicas: é em virtude dessas propriedades lógicas que podem contradizer-se, implicar uma na outra e apresentarem outras relações lógicas entre si. Uma vez que todas as formas proposicionais têm propriedades lógicas, duas formas proposicionais podem ter algumas dessas propriedades em comum. Da mesma forma, podemos dizer que as representações mentais cujas formas proposicionais compartilham propriedades *assemelham-se* em virtude dessas propriedades lógicas compartilhadas. Esta semelhança entre formas proposicionais é chamada de *semelhança interpretativa*. (Gutt, 1991: 34)

Em seguida, Gutt amplia o conceito de semelhança interpretativa, introduzindo as noções de explicatura e implicatura.

> Considerando, mais além, que a função principal de um enunciado é expressar um conjunto de suposições que o emissor pretende transmitir, parece razoável definir semelhança interpretativa entre enunciados em termos de suposições compartilhadas pelas interpretações pretendidas desses enunciados. Uma vez que o conjunto de suposições que se espera que um enunciado expresse consiste de explicaturas e/ou implicaturas, podemos dizer que dois enunciados ou, ainda mais genericamente, que dois estímulos ostensivos assemelham-se interpretativamente à medida que compartilhem suas explicaturas e/ou implicaturas.
>
> Esta noção de semelhança interpretativa é independente de os enunciados em questão terem ou não uma forma proposicional, mas, ao mesmo tempo, é dependente do contexto, uma vez que as explicaturas e implicaturas de enunciados o são. (Gutt, 1991: 44)

É importante destacar que o conceito de semelhança interpretativa proposto acima não se restringe aos processos tradutórios, mas aplica-se também a processos comunicativos/interativos em geral. Desse modo, todo estímulo ostensivo deve gerar

explicaturas e/ou implicaturas no ambiente cognitivo do interlocutor, dependendo do seu caráter mais ou menos proposicional. Tais explicaturas e implicaturas desencadearão alterações na configuração do ambiente cognitivo do indivíduo receptor, ou seja, causarão modificações no contexto ativado durante o processamento inferencial em questão, resultando em alterações nas relações entre as diversas *suposições* – tecnicamente explicaturas e implicaturas são configurações que emergem no decorrer dos processos inferenciais, enquanto os *efeitos contextuais* seriam alterações de longo prazo, pela concepção representacional da TR.

É também fundamental discutir o desenvolvimento das noções de explicatura e implicatura apresentadas por Gutt, a fim de que haja um melhor entendimento da conceituação por ele proposta acima. A explicatura de um enunciado corresponde às deduções mais explícitas derivadas da forma proposicional daquele enunciado, isto é, após o processamento lingüístico de um enunciado (lexical, sintático e semântico), este produz uma representação mental que se aloca na memória de curto prazo do *dispositivo dedutivo* (construto que tem a função de um processador pragmático na concepção da TR – *deductive device*, em inglês). Àquela representação resultante do processamento lingüístico, dá-se o nome de *representação semântica* (*semantic representation*). Já no domínio pragmático, esse tipo de representação será "enriquecido", através de atribuição de referências e de "desambiguação", gerando uma *forma proposicional* (*propositional form*). Essa, por sua vez, é o insumo para a geração de explicaturas e implicaturas, que, como menciono acima, são os efeitos intermediários que contribuirão para os efeitos contextuais propriamente ditos. Há, entretanto, enunciados ou estímulos ostensivos que não apresentam forma proposicional; não produzem explicaturas, mas somente implicaturas. Por exemplo, quando alguém se aproxima de outra pessoa e a chama pelo nome – Maria! –, não está produzindo uma forma proposicional através de tal enunciado. O que a pessoa chamada inferirá, a princípio, é que quem a chama tem uma intenção comunicativa – essa inferência é uma implicação contextual que é desencadeada a partir de um enunciado sem forma proposicional.

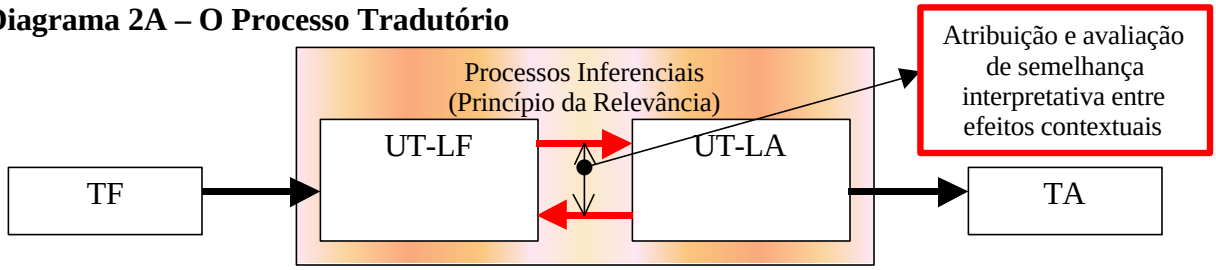
Como vimos acima, o Princípio da Relevância orienta tanto a constituição do contexto – alocando as *suposições* com maior força na memória de curto prazo (ou aquelas que demandam menor dispêndio para serem acessadas) – quanto a produção de explicaturas e implicaturas, regulando o limite das *suposições* implicadas pela relação ótima entre o máximo possível de efeitos contextuais e o mínimo de dispêndio cognitivo necessário.

Pretendo, neste trabalho, partir da proposta de definição de tradução apresentada por Gutt – em linhas gerais, um processo de comunicação interlingüística, cujo fundamento básico é a semelhança interpretativa entre enunciados recíprocos nas duas línguas de tradução, implementada a partir do Princípio da Relevância –, substituindo o conceito de enunciado pelo de unidade de tradução.

Postulo assim que o processo tradutório é orientado pela **busca de semelhança interpretativa ótima entre unidades de tradução recíprocas**. Essa alteração deve-se à percepção de que o tradutor não opera necessariamente com o enunciado como unidade básica de tradução. Conforme demonstram os dados desta pesquisa e de outras que investigam processos tradutórios (*e.g.* Gerloff, 1987; Alves, 1997; Alves, Magalhães & Pagano, 2000), muitas vezes o tradutor debruçar-se-á sobre unidades menores, muitas delas relativas a aspectos de codificação conceitual e procedimental, ou às vezes maiores, como segmentos macro-textuais do TF e do TA, macro-proposições, por exemplo.

Portanto, postulo que **o processo tradutório caracteriza-se pela atribuição e avaliação de semelhança interpretativa ótima entre pares de efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na língua-fonte (LF) e outra na língua-alvo (LA)**. Esquematicamente, pode-se representar essa postulação da seguinte forma:

Diagrama 2A – O Processo Tradutório



Acredito que tal processo de atribuição/avaliação de semelhança interpretativa ótima entre os efeitos contextuais de unidades de tradução recíprocas tenha congruência com um interessante princípio cognitivo, cuja operação é a base do Princípio da Relevância e que busco confrontar com outros princípios observados nos estudos da cognição, abaixo.

O esquema acima ainda não é congruente com uma proposta de linguagem e cognição biologicamente situadas. Entretanto, pretendo aprofundar essa discussão de modo a abordar a tradução de uma perspectiva mais ampla, que leve em consideração a linguagem como um fenômeno inserido na complexidade dos processos cognitivos e, mais genericamente, dos processos biológicos que integram o indivíduo tradutor.

Para encerrar esta seção, gostaria de ressaltar que, em relação à cientificidade buscada por Gutt e alguns outros teóricos da tradução, é pertinente fazer referência à consideração epistemológica de Alves (1996a) de que a tradução carece ainda de um objeto de estudo autônomo – no sentido de uma cientificidade estrita –, já que o processo de atribuição e avaliação de semelhança interpretativa ótima entre os efeitos contextuais de duas unidades de tradução recíprocas (entre dois enunciados, para Gutt, ou entre duas formas proposicionais, para Alves, op. cit.), uma na língua-fonte (*LF* daqui em diante) e outra na língua-alvo (*LA* daqui em diante), extrapola o âmbito dos processos exclusivamente tradutórios, incluindo-se entre os processos lingüístico-pragmáticos em geral. Dessa perspectiva, concluo que não há um "módulo" tradutório, assim como não há propriamente um módulo lingüístico que possa ser dissecado sob uma objetividade estrita. Insisto que um recorte demasiado "asséptico" para fenômenos da linguagem, cognição ou tradução pode perder de vista as interseções e imbricações que operam na constituição de seus processos. Por isso, parece que a Pragmática e as ciências cognitivas têm muito a contribuir para os Estudos da Tradução, que, por sua vez, certamente, retornarão valiosos desdobramentos para aquelas áreas.

2.2.5.2. Alves: A Conscientização para a Ampliação da CT

Conforme indiquei na seção anterior, há uma considerável congruência entre as propostas de Gutt (1991) e Alves (1996a e 1996b) com relação ao objeto de estudo da tradução. Alves, assim como Gutt, desenvolve o seu modelo a partir da proposta da TR, postulando que a tradução caracteriza-se pela busca de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais originadas de dois sistemas lingüísticos distintos.

> [...] o processo tradutório é caracterizado como a busca mental de uma semelhança interpretativa para uma dada representação semântica através de duas formas proposicionais - uma na língua de chegada e outra na língua de partida. Essas duas formas proposicionais dividem entre si uma semelhança interpretativa. (Alves, 1996a: 86)

Dessa proposta de definição para a tradução, podem-se destacar questões fundamentais para as discussões envolvendo os Estudos da Tradução. Em primeiro lugar, uma vez que a tradução se situa entre processos cognitivos complexos, muda-se o foco do produto para o processo tradutório e, ao mesmo tempo, as noções de erro e acerto atribuídas aos TAs são, necessariamente, reformuladas e melhor contextualizadas. O tradutor é colocado no centro do processo e, desse modo, ainda que em função de um aparato formal bastante restrito, estabelecem-se as bases para justificar e entender a subjetividade e suas implicações para a CT. Finalmente, como bem destaca Gutt,

caminhamos para a postulação de um princípio econômico na definição da tradução.

Na aplicação que faz da TR à tradução, Alves avança no sentido de propor um modelo descritivo de processamento inferencial, empreendido nas diversas etapas decisórias observadas na tradução. Seu modelo foi constituído através da observação de diferentes grupos de sujeitos (tradutores profissionais, tradutores aprendizes e aprendizes de língua estrangeira em diferentes estágios de proficiência em L2) em situações experimentais, procurando validar empírica e intersubjetivamente as suas hipóteses, o que coincide, em grande medida, com o desenho metodológico desta pesquisa. Assim, a observação empírico-experimental do comportamento de vários sujeitos resultou em um diagrama de fluxo (Alves, 1997: 28) que detalha grande parte das decisões conscientes ou potencialmente conscientes tomadas durante a realização de tarefas tradutórias.

Além do caráter descritivo da proposta de Alves, há nela, também, um objetivo didático. Ele propõe que, uma vez que os processos destacados pelo diagrama de fluxo são prioritariamente conscientes, a tomada de consciência ou conscientização em relação a esses processos pode otimizá-los, permitindo que o tradutor tome decisões de forma mais acertada e rápida. Com isso, Alves aplica o próprio modelo ao treinamento de tradutores aprendizes e corrobora a hipótese da conscientização como fator otimizador da CT.

Essa posição é consistente com a de Alves, Magalhães & Pagano (2000), que ressaltam a importância da tomada de consciência (ou aumento do nível de conscientização, como venho propondo) por parte do tradutor para a ampliação da CT. É pertinente lembrar, além disso, que ambos os trabalhos têm objetivos didáticos, apresentando, pois, interesse para as questões discutidas nesta pesquisa.

2.2.6. Considerações Complementares sobre a TR

Para a TR, o processo de interpretação de enunciados ou estímulos ostensivos realizado por um indivíduo em uma situação interacional resultará em modificações no seu ambiente cognitivo, o que deverá gerar novas *suposições*, ou mesmo o reforço ou enfraquecimento das já existentes. Adoto o termo *suposições* no sentido proposto pela TR, isto é, como representações mentais de estados de coisas ou eventos no mundo físico ou num universo fictício, as quais um indivíduo pode acolher no seu ambiente cognitivo. Esse último (o ambiente cognitivo) constitui a complexidade de estados mentais passíveis de ativação nos processos cognitivos conscientes – em termos pragmáticos, tem relação com a infinidade de contextos que podem emergir à consciência durante o desenrolar de processos inferenciais. Rigorosamente, essa noção de ambiente cognitivo tem muito mais

congruência com um sistema em processo, em constante reformulação, do que com um sistema representacional estável, com algoritmos consolidados, geralmente pressuposto pelos modelos cognitivistas.

Portanto, mesmo com o aparato lógico-formal usado pela TR, sua concepção de cognição e, conseqüentemente, de aprendizagem acaba mostrando-se bastante flexível e produtiva, já que o processamento de enunciados e estímulos ostensivos, nas interações comunicativas, e o re-processamento de *suposições* internas estarão sempre modificando a organização do ambiente cognitivo do indivíduo. Nesse sentido, constato que a TR avança em relação às abordagens lingüísticas e cognitivas mais tradicionais, as quais normalmente postulam o processamento lingüístico-pragmático seriado, padronizado, unidirecional, gerando "produtos" absolutamente previsíveis e estáveis. É em função da flexibilidade e plasticidade vislumbradas na TR que me proponho a confrontá-la com outra abordagem de cognição, o que farei abaixo.

2.3. ABORDAGENS CONEXIONISTAS

2.3.1. Breve Histórico

David A. Medler (1998) comenta que, dado o seu caráter multidisciplinar, o conexionismo tem sido aplicado aos mais diversos campos do conhecimento, mas são as ciências cognitivas que mais têm se beneficiado dos seus avanços. Ele afirma que o surgimento do conexionismo não se dá nos anos 80, como muitos pensam, mas pode ser traçado desde a Grécia antiga, com as idéias de associações mentais, de Aristóteles. Além do mais, para entender a sua evolução e situar o conexionismo no contexto apropriado, é preciso rever as contribuições das várias disciplinas relacionadas (Filosofia, Psicologia, Neuro-Psicologia, Matemática, Ciência da Computação).

Medler define o conexionismo da seguinte forma: "Nas ciências cognitivas, é uma teoria de processamento de informações" (Medler, 1998: 21). Diferentemente dos sistemas clássicos, que utilizam o processamento seriado e hierárquico de símbolos, o conexionismo adota um tipo de processamento em paralelo de sub-símbolos, usando propriedades estatísticas ao invés de regras lógicas para transformar informações, além de buscar um certo nível de plausibilidade neurofisiológica para o funcionamento das suas redes. Assim, pressupõe-se que os nódulos (ou unidades de processamento) das redes conexionistas devam ter propriedades semelhantes às dos neurônios, que são as unidades de processamento do cérebro, quais sejam: 1) ser um dispositivo de entrada que recebe

sinais/estímulos do meio ou de outros neurônios; 2) ser um dispositivo integrador e manipulador de insumos; 3) ser um dispositivo condutor das informações integradas; 4) ser um dispositivo emissor de informações para outros neurônios ou células; 5) ser um dispositivo que transforma um tipo de informação em outro; e 6) ser um dispositivo representacional.

Portanto, uma rede é composta de unidades de ativação, os nódulos, que são conectadas em paralelo entre si, constituindo diferentes arquiteturas, e suas conexões terão diversos graus de força, ou pesos. As conexões podem transmitir estímulos uni ou bidirecionalmente e, dependendo de sua força, podem ser excitatórias ou inibidoras. As suas arquiteturas podem ser pré-definidas (*hardwired*), aprendidas (criadas a partir dos processamentos) ou uma combinação de ambas.

Apresentando um modelo para redes conexionistas, o chamado *Aprendizado Hebbiano*, Donald O. Hebb (1904-1985) reduziu as evidências do funcionamento neurofisiológico a 2 categorias: 1) existência de atividade cerebral contínua com certas propriedades e 2) natureza da transmissão sináptica no sistema nervoso central. Segundo Hebb, a estimulação contínua de determinados receptores leva à lenta formação de agrupamentos celulares que podem funcionar como sistemas fechados quando o estímulo cessa. Os conhecimentos de neurofisiologia da época não ofereciam sustentação empírica suficiente para confirmar ou negar as hipóteses de Hebb, entretanto atualmente as pesquisas têm mostrado que a LTP (Potenciação de Longa Duração) tem seus mecanismos regulados pelo *Aprendizado Hebbiano*. Esse é certamente um princípio de funcionamento neuronal que pode fundamentar conceitos como memória e representação. A esse respeito, Medler (op. cit.) afirma que :

> No conexionismo, o aprendizado hebbiano é um algoritmo de treinamento não supervisionado, no qual a força (peso) sináptica é aumentada sempre que o neurônio de origem e o de destino são ativados ao mesmo tempo. Uma extensão natural disso é a redução da força sináptica quando ambos estão inativos ao mesmo tempo. (id. ibid.: 31)

Medler ressalva que há grandes limitações em relação ao *Aprendizado Hebbiano*, a partir do algoritmo proposto, mas existem variações daquele algoritmo que procuram suprir tais limitações.

Referindo-se aos primeiros modelos computacionais do conexionismo, o autor destaca que, uma vez que se conheciam os princípios de aprendizado e de inteligência dos sistemas vivos, seria possível simular tais princípios em sistemas artificiais. Com isto o computador permitiu um grande salto no estudo das redes conexionistas, levando ao

aprofundamento de seus conceitos e princípios com o desenvolvimento dos modelos de "Perceptrons" (Rosenblatt, 1958) e "Pandemonium" (Selfridge, 1959).

Por outro lado, a limitação dos conceitos de simples Perceptrons quase levou ao abandono do conexionismo. O perceptron é um dispositivo de computação paralela teoricamente concebido, que tem uma camada de unidades sensoriais (S), um certo número de camadas de associação (A) e uma camada final de resposta (R). A sua grande limitação é que as conexões entre a camada S e as camadas A são fixas, redundando num sistema S-R (estímulo-resposta) cujo poder computacional é muito limitado.

Medler afirma que o trabalho de Minsky & Papert (1969) marca o limite entre o velho e o novo conexionismo. Destacando as contribuições do velho conexionismo, o autor afirma que esse se caracteriza pela existência de dois tipos de redes: o primeiro tipo é constituído de redes pequenas, treináveis, com uma única camada de perceptrons, sendo computacionalmente limitadas, enquanto o segundo tipo inclui redes maiores, computacionalmente poderosas, geralmente pré-configuradas (*hardwired*), mas, embora possam ter uma camada de pesos treináveis, como as redes *Pandemonium*, têm uma capacidade de aprendizado limitada. A limitação do velho conexionismo era não conseguir combinar esses dois tipos de redes. Apesar das suas limitações, aquela fase serviu de base para os estudos do novo conexionismo, que agora contam com os avanços da neurofisiologia, que vem corroborando alguns de seus postulados, e também da Ciência da Computação, que permite a construção de modelos mais complexos.

Referindo-se às arquiteturas conexionistas modernas, Medler destaca três tipos: (1) O modelo de recuperação de informação a partir de conhecimentos armazenados IAC (Ativação e Competição Interativas, de J. McClelland), que, apesar de não aprender, apresenta várias características da cognição humana não encontradas nos sistemas clássicos e, seguido pelas redes ART (teoria da ressonância adaptativa) de Grossberg (1976) e pelos mapas de auto-organização de Kohonen, fazem a ligação do velho com o novo conexionismo; (2) A arquitetura PDP, que é uma arquitetura de multicamadas treináveis com o algoritmo de retropropagação de Rumelhart, Hinton e Williams – é a rede mais conhecida e aplicada atualmente, cujo algoritmo serve tanto para realização de tarefas de aproximação de funções como para classificação de padrões. A crítica feita ao modelo PDP é que ele trabalha com o mapeamento estático, diferentemente do sistema dinâmico e multidimensional do sistema nervoso. Por outro lado, a recorrência observada nesse tipo de arquitetura indica um grande potencial de processamento temporal, visto que essas redes reutilizam seus próprios produtos como novos insumos; (3) O terceiro tipo de arquitetura é

uma variação das redes PDP, desenvolvida por Dawson e Schopflocher, que usa o mesmo algoritmo de aprendizado que os modelos PDP, mas que, por outro lado, utiliza uma função de ativação monotônica que apresentaria vantagens sobre as redes com padrões de retropropagação (por exemplo, conseguem resolver problemas linearmente inseparáveis com menos camadas ocultas que as redes padrão).

Para Medler, o marco do novo conexionismo foi a descoberta de métodos de treinamento de redes de várias camadas. Com o desenvolvimento da rede PDP genérica, foi necessário fazer a distinção entre a arquitetura da rede e o algoritmo de aprendizagem utilizado, o que possibilitou um dimensionamento mais adequado para a solução de problemas. Portanto, a separação entre arquiteturas e algoritmos permitiu:

> (i) que fossem abordadas questões relativas à "plausibilidade biológica" de certos algoritmos de aprendizagem (*e.g.* retropropagação) sem comprometer a interpretação e os resultados finais da rede treinada e (ii) que se determinasse se as diferenças no desempenho da rede eram devidas a discrepâncias na arquitetura ou a modificações do algoritmo de aprendizagem. (Medler, 1998: 51)

Apesar de tal distinção cumprir a importante função de explicar e testar sistematicamente as relações entre arquiteturas conexionistas e regras de aprendizagem, é preciso tomar o cuidado de, a partir dessa abstração, não adotarmos a concepção bastante corrente nas vertentes computacionais de cognição de que a parte dura da mente (o hardware ou o cérebro) e os programas ou algoritmos (o *software*) são separáveis ou distintos. Estou buscando, através desta pesquisa, entender algumas implicações biológicas de certos processos cognitivos, apesar de lidar com alguns conceitos ainda relativamente mentalistas e não necessariamente dependentes de padrões biológicos mais gerais. Ainda assim, pretendo caminhar no sentido de superar ou amenizar tais limitações e situar os processos cognitivos descritos pela TR e pelas AC num arcabouço mais plausível em termos biológicos, a fim de que dêem conta de responder mais satisfatoriamente às questões relativas à tradução e a CT.

Prosseguindo com o histórico do conexionismo, observa-se que a *Regra Delta Generalizada* (GDR) foi um importante fator para o resgate do conexionismo na segunda metade da década de 80, com o trabalho de Rumelhart, Hinton e Williams (1986), uma vez que a proposta inicial contida na noção de Perceptrons chegara a um limite intransponível. A GDR é uma forma básica de procedimento de retropropagação de erros, a qual contribui para a predição e controle em sistemas maiores. Werbos (1995: 135, *apud* Medler, 1998: 54) define a retropropagação de duas formas:

1. Retropropagação é um procedimento para o cálculo *eficiente* de derivadas de certa quantidade de *outputs* de um sistema não-linear, com relação a todos os *inputs* e

parâmetros daquele sistema, através de cálculos retornando os *outputs* como *inputs*. Isso permite a implementação 'local' da arquitetura paralela (ou wetware).

2. Retropropagação é qualquer técnica para adaptar os pesos de parâmetros de um sistema não linear, usando, de algum modo, aquelas derivadas ou equivalentes.

Sem ter a pretensão de me aprofundar na complexidade e especificidade dos cálculos envolvidos nas definições acima, avalio o procedimento de retropropagação em relação à percepção de certos princípios cognitivos. A não linearidade do sistema, a possibilidade de um estímulo retropropagar-se, a sua implementação em paralelo, a capacidade de o próprio sistema "calibrar" o valor dos pesos de suas conexões em função dos estímulos, entre outras, são características que apontam para a plausibilidade biológica das redes conexionistas, mesmo que ainda haja limitações e incongruências nesse sentido. Em linhas gerais, a regra de retropropagação de erros permitirá que uma determinada rede conexionista "aprenda" através de uma equação que irá comparar o produto de um ciclo computacional com aquele pré-fixado como o parâmetro, normalmente externo ao sistema. Tendo feito isso, o sinal é retropropagado pela rede a fim de que os pesos sejam re-ajustados e o erro seja reduzido no próximo ciclo. Observa-se que o processo de "aprendizado" da rede não se dá pela fixação de algoritmos e parâmetros pré-definidos, mas ocorre gradualmente através de tentativas e erros, ou da gradual correção de erros, até que esse chegue a um patamar mínimo e o produto da computação praticamente iguale-se ao fixado como ideal.

Nessa perspectiva, é interessante pensarmos que o produto fixado como ideal é um parâmetro externo à computação da rede, isto é, a forma como uma rede irá organizar-se não depende exclusivamente de fatores internos – de sua estrutura –, mas será fortemente direcionada por fatores do meio. Outro aspecto que nos chama a atenção na proposta acima é a capacidade computacional de se comparar um determinado produto com algum valor preestabelecido – tal capacidade pode ser observada em outros processos biológicos, nos quais a "comparação" se dá pelo estabelecimento de limites bioquímicos na regulação do metabolismo dos seres vivos. Paralelamente, vislumbro também essa propriedade de regulação e equilíbrio no Princípio da Relevância, que pode ser descrito, pois, como um mecanismo de comparação entre os efeitos cognitivos de um processamento inferencial e seu respectivo esforço.

Outro avanço importante para as abordagens conexionistas foi a postulação das *Redes Recorrentes*. "Uma rede recorrente é definida como aquela em que as ativações das suas unidades ocultas ou os valores de saída são retro-alimentados na própria rede como insumos." (Medler, 1998: 57). Observa-se aqui, também, o recurso de retropropagação em

funcionamento, entretanto é introduzido um outro nível de camadas ocultas, o qual possibilita que o sistema armazene estados de ativação imediatamente anteriores e, assim, possam se estabelecer relações temporais. Considerando a possibilidade de ampliação desses níveis de camadas e o aumento da complexidade entre suas conexões, podemos imaginar uma concepção de memória bem mais versátil e plausível que aquela localizada, estática e simbólica proposta pelas vertentes cognitivistas.

Enfim, as AC estão em busca de novas arquiteturas e regras de aprendizagem e, apesar da almejada plausibilidade biológica ainda ser um alvo não tão próximo, e às vezes mesmo ignorado por alguns pesquisadores da área na atualidade, ela é certamente um balizador para muitos outros (*e.g.* Elman et al., 1996, abaixo).

Ao se trilhar esse breve percurso histórico, percebe-se que o conexionismo não é meramente uma forma de associacionismo como propõem alguns de seus críticos, já que se tem mostrado como um valioso instrumento computacional para as ciências cognitivas, apontando possibilidades concretas de desenvolvimento de comportamentos complexos a partir de sistemas sem regras *a priori*. Além disso, tem havido um direcionamento para o desenvolvimento de uma terceira geração de redes neurais, através das quais se vislumbra uma maior plausibilidade biológica e a melhoria do desempenho e da interpretabilidade em relação às redes das gerações anteriores.

2.3.2. Regras, Representações e Raciocínio

Nesta seção, pretendo discutir questões e conceitos como regras, representações e raciocínio (geralmente sedimentados nas abordagens cognitivistas) a partir da perspectiva do conexionismo. É também a partir dessa última perspectiva, mais plástica, que quero abordar os fenômenos tradutórios aqui pesquisados.

McClelland (1999), na entrada *Cognitive Modeling, Connectionist*, da MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences, destaca que o propósito dos modelos conexionistas é "entender os mecanismos da cognição humana através do uso de redes simuladas com unidades de processamento simples e semelhantes àquelas dos neurônios." (id. ibid.: 137). Os processos cognitivos implementar-se-iam muito mais como raciocínios intuitivos e implícitos do que através da aplicação de algoritmos desenhados *a priori*, como propõem as correntes racionalistas das ciências cognitivas. Assim, McClelland enfatiza que:

> Uma vez que os modelos conexionistas apreendem a cognição no nível micro-estrutural, uma caracterização mais sucinta de um processo cognitivo – especialmente aquele temporalmente estendido ou que envolva raciocínio verbal explícito – às vezes, pode ser dada através do uso de uma estrutura de modelagem simbólica. Entretanto, vários conexionistas defendem que a micro-

> estrutura conexionista subjaz todos os aspectos da cognição humana e uma abordagem conexionista deve ser necessária para dar conta das realizações mais surpreendentes do raciocínio humano e da capacidade de solucionar problemas, dado que tais realizações emergem do raciocínio subliminar e implícito e/ou da imaginação, em oposição à derivação algorítmica. (id. ibid.: 137)

Em relação à citação acima, podemos nos remeter primeiramente à discussão de Searle (1992/1997) sobre a natureza da consciência, cujo substrato deve ser o conjunto de micro-processos neuronais. Podemos também nos remeter à TR e lembrar que a proposta feita para descrever o processamento inferencial diverge das propostas correntes na Pragmática, no que se refere à distinção entre inferências dedutivas e não-dedutivas. Normalmente, os estudiosos da Pragmática afirmam que o raciocínio dedutivo não reflete o processamento usual, intuitivo e indutivo, através do qual as inferências não dedutivas são geradas nas interações ordinárias. Entretanto, a TR afirma que o princípio que rege as primeiras é o mesmo que orientará as últimas. Sperber & Wilson (1986/1995) defendem que o princípio de qualquer processo inferencial é dedutivo, aparentemente contrariando a posição das AC. Entretanto, a postulação de um princípio de dedução não necessariamente segue os estritos postulados da lógica formal. Antes, a TR entende o processamento "dedutivo" de uma perspectiva que suplanta a noção puramente lógica e binária, atribuindo um amplo espectro de forças de verdade às premissas (ou *suposições*, conforme denomina aquela Teoria) envolvidas nos processos inferenciais. Assim, a TR apresenta uma interessante proposta em relação à tão discutida distinção entre processos dedutivos e indutivos – pode-se, até mesmo, incluir aí uma terceira categoria, o processamento abdutivo (*cf.* Peirce, 1931-66, *apud* Robinson, 1997), que é normalmente considerado um tipo de processo assistemático de produção de conclusões e conhecimentos. Em resumo, com a noção de variabilidade para a força de verdade das *suposições* a serem ativadas durante os processos inferenciais, a distinção entre dedutivo, indutivo e abdutivo deixa de ser fundamental na categorização do processamento em questão, uma vez que esse se implementará pela conjunção das diferentes forças de verdade daquelas *suposições* ativadas no contexto inferencial emergente, redundando em uma visão muito mais funcional do que lógico-formal para os processos inferenciais e de raciocínio – esse último, tão somente uma forma mais dedutiva, mais consciente que os processos inferenciais não dedutivos. Enfim, o raciocínio dedutivo é uma categoria de processo inferencial mais lento, mais consciente, que opera com *suposições* cuja força de verdade é maior. O que fará diferença entre os níveis de processos inferenciais será muito mais a duração e a velocidade com que serão implementados e o grau de confiabilidade (de valor de verdade)

das *suposições* utilizadas do que uma natureza diferenciada de processamento. Observa-se, portanto, uma interessante possibilidade de convergência entre TR e AC, em que a distinção entre dedutivo, indutivo e abdutivo deixa de ser qualitativa e torna-se quantitativa – uma questão muito mais de graus de conscientização e de duração dos processos.

Ainda discutindo as diferenças entre as AC e as concepções modulares de cognição, constata-se que, para as primeiras, uma representação mental tem um caráter mais dinâmico do que aquela proposta pelas correntes racionalistas/modularistas. Essas últimas atribuem um endereço específico no sistema cognitivo para o armazenamento de uma informação qualquer. As AC propõem o conceito de "Perceptron", como vimos na seção anterior, que seria um padrão de ativação das unidades de processamento. Assim, o conhecimento e a cognição têm relação com o peso (força) das conexões entre essas unidades, e estes pesos estão em constante adaptação e re-configuração. A partir desta perspectiva, a percepção do ambiente externo é altamente dependente da configuração interna, o que contraria as predições modularistas de que os processos de percepção seriam basicamente de decodificação de *inputs*. Da mesma forma que o conexionismo dispensa a existência *a priori* de qualquer regra ou algoritmo para a implementação dos processos cognitivos, também o faz para os processos especificamente relacionados à linguagem, apresentando alternativas para vários dos mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e de interpretação que vinham sendo ignorados por teorias tradicionais, as quais não aceitam a concepção de língua como um sistema de *quase regularidades*, que se implementa através de "um processo de satisfação de restrições sensível a fatores tanto semânticos e contextuais quanto a restrições sintáticas." (Rumelhart, 1977; McClelland, 1987). Por outro lado, os modelos conexionistas ainda não dão conta de explicar aspectos do funcionamento cognitivo considerados de "nível mais alto", como o processamento inferencial, o raciocínio dedutivo e a solução de problemas. Entretanto, os modelos de Redes Recorrentes apontam para desdobramentos promissores em relação a esta limitação, uma vez que sistematizam aspectos temporalmente estendidos da cognição.

2.3.3. Repensando o Inatismo

Jeffrey Elman et al. (1996), em *Rethinking Innateness: a Connectionist Perspective on Development*, abordam questões fundamentais tanto para as ciências cognitivas, quanto para os estudos da linguagem e do desenvolvimento. Considero aquele trabalho uma importante referência para esta pesquisa, já que ele se propõe a rediscutir questões como o inatismo (ou determinismo genético) e o sócio-interacionismo no desenvolvimento

cognitivo dos seres humanos.

Uma importante questão discutida pelos autores é a distinção rígida entre o que é inato e o que é aprendido, o que nos leva a perceber que a fronteira entre os dois territórios é bem mais tênue do que pretende a concepção inatista de cognição. Ou seja, não se nega a existência de uma estrutura internamente determinada pelo desenvolvimento filogenético da espécie, entretanto o desenvolvimento dessa estrutura interna sempre dependerá das suas interações com o meio. Nesse sentido, não haveria um inatismo estrito, em que um "programa" estaria sendo posto em execução independentemente de qualquer restrição externa.

Em relação à organização do sistema cognitivo, os autores não descartam que essa possa apresentar um certo nível de modularidade. A grande diferença em relação às concepções modularistas mais tradicionais é que, nesse trabalho, afirma-se que o sistema cognitivo não começa com uma estrutura modular, mas pode-se tornar modular em certos níveis, a partir da recursão de alguns processos ao longo do desenvolvimento.

Em termos comportamentais, o que para o cognitivismo estrito é postulado como um processo modular, com a implementação de formas lógicas geneticamente pré-configuradas, para o conexionismo é o resultado do estabelecimento de determinadas rotinas, que se traduzem como a estabilização de certos estados de ativação e da recursão desses ao longo da vida do indivíduo. Com relação ao estabelecimento de determinados padrões fonéticos e fonológicos, por exemplo, os autores explicam que "o que parece um conhecimento fonotático determinado por regras surge simplesmente como resultado de processos estatísticos presentes no léxico." (Elman et al., 1996: 89).

Tratando das implicações conceituais de representação, os autores comentam que os modelos conexionistas trabalham com a noção de representações localizadas tanto quanto distribuídas. A vantagem da primeira é que os modelos são mais previsíveis, mas, por outro lado, mais limitados. As representações distribuídas são mais poderosas e também mais plausíveis em termos de comportamento. Nesse último caso, "[o]s conceitos estão associados não a unidades individuais, mas ao padrão global de ativações através de todo o sistema." (op. cit. p. 91)

Elman et al. também destacam o princípio da similaridade como aquele que permite às redes conexionistas estabelecerem relações entre entidades externas (insumos e produtos) a partir da implementação de processos de reorganização interna e, assim, produzirem generalizações que apontam para um certo tipo de "inteligência" e até mesmo plausibilidade em relação a aspectos do desenvolvimento cognitivo humano. Vislumbra-se

novamente um interessante grau de congruência entre esse comportamento e a postulação do Princípio da Relevância. As AC apresentam-se como uma possibilidade promissora de situar os mecanismos inferenciais explicados pela TR na sua base causal, ou seja, a partir dos processos neurobiológicos. É bem verdade que, como uma Teoria de base Pragmática, a TR não persegue tal objetivo, mas, como tenho sugerido nesta pesquisa, creio que a busca de uma certa plausibilidade biológica seja um aspecto importante para o desenvolvimento e aprofundamento das teorias sobre linguagem, cognição e tradução, entre outras. Portanto, como discuti acima, a TR apresenta um princípio funcional que explica porque certas *suposições* são mais facilmente ativadas que outras nos processos inferenciais, entretanto não tem como objetivo apresentar a descrição de como os contextos inferenciais são constituídos, ou de como determinadas entidades representacionais são ativadas e comparadas, deixando que isso seja feito pelas ciências cognitivas: "Uma proposição pode ser ativada, e aceita, com diferentes graus de confiança. Explicações de como isso pode ocorrer devem ser apresentadas por qualquer teoria cognitiva adequada." (Wilson & Sperber, 1991: 385).

O conexionismo, trabalhando com sistemas de cálculo não-lineares, apresenta-nos uma poderosa metáfora para a descrição dos processos cognitivos e utiliza simulações computacionais para observar o comportamento de seus modelos e, em certos casos, sua relação com o desenvolvimento humano. A preocupação com a Biologia e com os aspectos sócio-interativos é uma constante no trabalho de Elman et al., que certamente se enquadram entre os teóricos das AC que encaram desenvolvimento, evolução, interação, linguagem contextualizada e plausibilidade biológica como parâmetros essenciais para o desenvolvimento de suas pesquisas.

> Tentar entender traços individuais sem considerar o modo como eles interagem no indivíduo como um todo é uma tarefa desastrosa; e também o é tentar entender indivíduos no todo sem considerar como eles interagem nas sociedades e evoluem ao longo do tempo. Estamos muito interessados no modo como as coisas podem ser inatas e não vemos como isso pode ser compreendido a não ser que se considere a perspectiva evolucionista. (Elman et al., 1996: 106)

2.3.4. Algumas Conclusões e Implicações Preliminares sobre as AC

Observa-se que os modelos conexionistas de primeira geração apresentavam a intenção de criar redes com um determinado grau de plausibilidade biológica, entretanto as limitações tecnológicas e a priorização de outros aspectos colocaram essa intenção num segundo plano. Posteriormente, com os avanços da neurofisiologia e o desenvolvimento das ciências cognitivas, a tese da plausibilidade biológica retoma fôlego através das mais

recentes propostas de desenvolvimento de redes conexionistas.

Não tenho a pretensão de tomar os modelos conexionistas com uma radiografia dos processos neurofisiológicos humanos. A idéia é que os primeiros sejam uma metáfora para aqueles processos. Acredito que apresentam mecanismos operacionais que procuram simular alguns princípios estruturais e funcionais do sistema nervoso humano, sem a pretensão de retratar toda a complexidade desse último. A noção de representação defendida pelo conexionismo ganha um caráter bem mais dinâmico que aquele postulado pelas correntes clássicas do cognitivismo – essas últimas pressupõem o isomorfismo (concepção de um modelo interno que representa fielmente uma realidade externa objetiva) como base de interação entre o indivíduo e o mundo externo. Por outro lado, o conexionismo propõe a noção de representações a partir de estados de ativação de redes (ou estados emergentes), além de postular a constante re-configuração desses estados, dado que as conexões terão um gradiente de resposta variável, conforme a estimulação que receberem. Com isso, apreendem-se, a partir do conexionismo, modelos bem mais plausíveis em relação à variabilidade de comportamentos e crenças do ser humano ao longo de sua história de vida ou ontogenia.

Os modelos e as simulações propostos pelas AC baseiam-se em um padrão de processamento estatístico/probabilístico, em oposição ao simbólico/lógico-analítico dos modelos clássicos modulares de regras e representações. Verifica-se, então, que as formas de aprendizado (humano ou não) empiricamente observáveis têm muito mais relação com os padrões propostos pelos modelos conexionistas do que com os dos sistemas simbólicos modulares.

No que se refere aos objetivos desta pesquisa, o meu propósito é muito mais o de discutir e aplicar princípios do conexionismo aos estudos da linguagem e da tradução do que propriamente utilizar os modelos de redes propostos como uma forma de validação para as questões aqui discutidas. Tenho clareza de que a complexidade dos estudos de base conexionista não está aqui representada, e nem mesmo foi esse o meu objetivo ao incluir as AC no arcabouço teórico deste trabalho. Vislumbro, principalmente, a possibilidade de encontrar no conexionismo um substrato epistemológico para as reflexões nos estudos da linguagem que superem a oposição formalismo *versus* funcionalismo, buscando uma proposta que acomode de forma consistente uma interface entre as duas vertentes, usualmente antagônicas e excludentes. A proposta de diálogo apresentada neste trabalho deve-se à minha percepção de que certas delimitações e fronteiras, usualmente propostas nos estudos da linguagem, cognição e interação, apresentam problemas e controvérsias

para a abordagem de alguns dos objetos que pretendo enfocar. Por isso, acreditando na continuidade e complementaridade entre os vários níveis de processos lingüísticos, pragmáticos, cognitivos e meta-cognitivos, desenvolvi o modelo da seção 2.4.5, através do qual procurei congregar princípios da TR e das AC, buscando possíveis pontos de contato entre alguns daqueles antagonismos.

2.4. COMPETÊNCIA(S) DO TRADUTOR

2.4.1. Situando a Competência no Ambiente Cognitivo

Apesar de ser um termo cujas implicações conceituais encontram profundas raízes no cognitivismo mais ortodoxo, com uma significativa rigidez nos estudos da linguagem, rediscutirei a noção de *competência*, visto que adoto, nesta pesquisa, uma acepção que não coincide com aquela estabelecida nas áreas de estudo em questão. Para tanto, abordarei, inicialmente, algumas visões e definições correntes nos estudos da linguagem e também nos Estudos da Tradução.

É relevante mencionar o trabalho de Rothe-Neves (2002), que apresenta um detalhado levantamento sobre as conceituações de competência, contrapondo a postulação de Chomsky (1964/1970; 1965/1975) à de Hymes (1967). O primeiro defende que a competência lingüística é inata e serve de base para o desenvolvimento da competência pragmática em uma determinada língua. Separa, desse modo, forma de função e pressupõe a supremacia da forma como base para a existência da função. Por outro lado, Hymes advoga a supremacia da competência comunicativa, de base interacionista, a qual, a partir da recursão, desenvolverá a sedimentação de estruturas gramaticais. Em outras palavras, pressupõe que a função comunicativa gerará a forma gramatical. Assim, vai de encontro à proposta de Chomsky e, além disso, é congruente com a concepção conexionista de desenvolvimento, já que explica o desenvolvimento a partir da interação e da recursão.

Observa-se aí um confronto teórico entre formalismo e funcionalismo, dedução e indução, processos *top-down versus bottom-up.* Ao utilizar o conexionismo como uma das bases teóricas deste trabalho, pressuponho que a constituição de competências desenvolva-se muito mais a partir de processos do tipo *bottom-up.* Entretanto, o funcionalismo que orienta a constituição de tais competências pode, muitas vezes, resultar num significativo grau de formalismo (relacionado ao processamento *top-down*, raciocínio dedutivo etc.). Como sugerem Elman et al. (op. cit.), o sistema não começa modular, mas pode apresentar alguns níveis de modularidade após a estabilização de determinadas rotinas processuais.

Assim, verifico que a oposição teórica e epistemológica entre as duas vertentes (formalismo *versus* funcionalismo) tende a ser relativizada com a constatação de que há uma significativa complementaridade entre elas. Acredito que essa seja uma das tentativas de contribuição desse trabalho ao contrapor princípios da TR com os das AC.

Mais à frente, voltarei a discutir alguns aspectos da proposta de competência comunicativa de Hymes, que, do meu ponto de vista, é a que mais se relaciona à CT. Por ora, definirei CT como citado em Rothe-Neves (op. cit.), que conclui que as definições internalistas de competência geral e CT não são suficientes para dar conta da complexidade das habilidades, capacidades e conhecimentos inerentes às tarefas tradutórias. Ele prefere, então, adotar a noção usualmente empregada em contextos informais de que **competência seria o resultado do desempenho ou da capacidade de desempenho**. É importante mencionar que, aqui, desempenho não é tomado como a contrapartida chomskyana à competência – a implementação da competência interna –, mas, muito mais, como uma rotina comportamental que é não só o reflexo, mas também parte de um sistema complexo no qual interagem diversos níveis de processos.

> Em resumo, competência evoluiu, na área, rumo a proficiência, que claramente é capacidade de desempenho. Assim, WILSS define competência como "técnicas culturais que contribuem para o domínio de nossa realidade cotidiana" (op. cit.: 1), ou, nas palavras de Jean Deslisle, que cita, "fazer com facilidade o que outros fazem com esforço" (id., ibid.). (Rothe-Neves, 2002: 71)

Rothe-Neves aponta, ainda, uma definição de CT que considera útil, qual seja, a perspectiva postulada por Alves, Magalhães & Pagano (2000). Em seguida, apresenta o modelo de Keen (1988) como sendo aquele que poderia sistematizar a concepção de competência que, juntamente com a de Alves, Magalhães & Pagano, ora entendo como pertinente e produtiva para os fins desta pesquisa.

> Do meu ponto de vista, o termo "competência" pode ser ainda útil, se compreendido como "todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória" [171: 13], condizendo com o que foi apresentado e discutido até agora neste trabalho. Nestes termos, importa discutir o modelo de competência segundo Keen [125] – FIG. 2. No modelo de Keen, competência é definida como "a habilidade de realizar determinada tarefa com o auxílio e apoio" em mãos, com o sentido de "ser capaz" (*being able*; op. cit., p. 41). Pode, assim, ser vista não como a fonte, mas como "o resultado do desempenho de um indivíduo ou de um grupo" (id., ibid.). É mais do que apenas o conhecimento necessário para a realização de determinada tarefa, incluindo ainda a experiência, as habilidades, os valores envolvidos etc. (op. cit., p. 42).

FIGURA 2 – Componentes da competência (Keen, 1998)
(Rothe-Neves, 2002: 72-3)

Deste modo, compartilho com Rothe-Neves e Alves, Magalhães & Pagano a concepção de que eventos comportamentais podem ser a base para entendermos e definirmos a CT, ou, talvez mais precisamente, o tradutor "competente". Nessa perspectiva, talvez menos rigorosa que uma formalização mais estrita de competência ou competência do tradutor, constata-se a complexidade e a pluralidade da CT, como é enfatizado no trecho em epígrafe no início deste Capítulo.

A título de ilustração e para o enriquecimento desta discussão sobre competências, citarei alguns trechos da entrevista concedida pelo antropólogo, sociólogo e educador, Professor Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra, Suíça, ao programa *Roda Viva*, da TV Cultura, no dia 19 de novembro de 2001. Em vários momentos, foi discutida a definição e a abrangência do termo competência, o que me pareceu muito pertinente às questões aqui levantadas.

> **[entrevistador]** O que é a competência de uma forma simples para um professor que está lendo [...] seu livro?
> **[Perrenoud]** Deve-se dizer aos professores e responsáveis pela educação que o conceito de competência não é claro, não é simples, não é um consenso, não só ideológico, mas conceitual e teórico. Que não digam: "Todos sabem o que é competência menos eu." Na realidade, ninguém sabe exatamente o que é, e cada conversa o leva a mudar. Para mim competência não é necessariamente sempre de alto nível, também pode ser um *savoir faire*. Há vários... [...] níveis [...]. É normal que nenhum autor as defina do mesmo modo. Até o mesmo autor pode variar a sua definição de uma página para outra. Em parte, é normal, pois é o que se passa; é saber o que é mais difícil: como o espírito humano dita nossas ações; como chegamos a tomar decisões, a pensar a realidade; a fazer escolhas e, depois, guiar e regular essas escolhas. Portanto é toda a complexidade do espírito humano que está em questão. Uma palavra não basta para descrever tudo isso. Competência é uma palavra muito abrangente para descrever um conjunto de funções cognitivas.
> [...]
> **[outro entrevistador]** [...] eu gostaria de ouvi-lo mais nessa questão que eu

> coloco. COMPETÊNCIA ou COMPETÊNCIAS? As competências já não seriam [...] substituições para capacidades, habilidades, saberes, etc?
> **[Perrenoud]** Para mim é no plural, necessariamente. Pode-se, claro, designar competência no singular como forma de qualificação global. Mas, pelo perfil, pelos professores, nem todos sabem fazer as mesmas coisas.
> [...]
> O que impressiona em certos sistemas educacionais da Europa e na América do Norte é certa precipitação em passar de um programa orientado para o conhecimento para um programa orientado para as competências, como se fosse importante mudar de paradigma em dois anos [...].[8]

No trecho acima, observa-se uma distinção entre os termos *conhecimento* e *competência* correntemente utilizada nos estudos da Pedagogia e, algumas vezes, abordada pelas ciências cognitivas através da dicotomia *conhecimento declarativo versus conhecimento procedimental/operativo* (*cf.* Færch & Kasper, 1987), conforme discutirei abaixo. Tal distinção tem relação com as duas concepções teóricas e didático-metodológicas para a tradução contrapostas na Introdução deste trabalho (Alves, Magalhães & Pagano, 2000 e Robinson, 1997). É importante ressaltar que, nessa distinção entre competência e conhecimento, o primeiro termo relaciona-se mais diretamente com a competência chomskyana do que com o que venho postulando como CT.

A distinção entre conhecimentos declarativos e procedimentais, por sua vez, é bastante relevante para o desenvolvimento do modelo de CT cognitivamente situada, a ser apresentado na seção 2.4.5. Fundamentalmente, o conhecimento declarativo indica um saber que poderíamos identificar como proposicional, isto é, significa saber alguma coisa, ou implementar representações de eventos ou estados de coisas. Pelo seu caráter proposicional, implica acesso consciente e processamento nos níveis mais "altos" do sistema cognitivo. Por outro lado, o conhecimento procedimental/operativo indica um "saber fazer", que não tem necessariamente uma natureza proposicional, mas, muito mais, algorítmica.

Em primeiro lugar, é importante destacar a diferença entre esses conceitos e aqueles de codificação conceitual e procedimental, utilizados nos desdobramentos da TR. Os processos de codificação e decodificação tanto conceitual quanto procedimental enquadram-se entre processos estritamente lingüísticos. Já os conhecimentos declarativos e procedimentais são categorias mais gerais que envolvem diversos níveis de organização do sistema cognitivo. Como mencionei acima, geralmente os conhecimentos procedimentais relacionam-se aos processos mais "automáticos" e, muitas vezes, menos conscientes ou mesmo inconscientes, enquanto os declarativos envolvem processos mais conscientes.

Berge e Hezewijk (1999) consideram o conhecimento declarativo não como uma categoria oposta ao procedimental, mas um desdobramento e parte desse último. Essa idéia é congruente com o modelo de Keen – citado acima a partir de Rothe-Neves – , que inclui, entre os diversos níveis de *input* para competência, as categorias de conhecimento (conhecer fatos e conhecer métodos), que podem ser consideradas paralelamente ao declarativo e ao procedimental. Observa-se, também, a congruência com a proposta do modelo cognitivo apresentada neste trabalho, que postula o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos, mais conscientes, a partir de processos mais gerais que teriam menor grau de complexidade por terem menos camadas de processamento, utilizando-se uma nomenclatura conexionista. À medida que as conexões vão se "complexificando", outros níveis de processos vão se manifestando. No modelo proposto na seção 2.4.5, o próprio conhecimento procedimental desenvolve-se a partir da "complexificação" do nível perceptual – esse último, o mais "modular" dos níveis cognitivos. A maior possibilidade de observarem-se comportamentos "modulares" no funcionamento desse nível de processamento no sistema deve-se basicamente aos seguintes fatores: à menor quantidade de variáveis envolvidas (nódulos, nesse caso), o que possibilita uma maior rotinização dos processos então implementados. Além disso, a maior antigüidade desse nível em relação aos níveis mais "altos", ou centrais, também favorecerá a sua maior sedimentação. Assim, o nível perceptual do sistema cognitivo apresenta um padrão de comportamento mais modular, não exatamente porque o "programa" genético assim o tenha definido. Em termos de arquitetura conexionista, a quantidade de nódulos e a complexidade de conexões são bem mais limitadas que as de outros níveis do sistema. Portanto, estatisticamente, as possibilidades de interação e a diversificação de comportamentos desses subsistemas são bem mais limitadas, o que leva a um padrão de operação do tipo estímulo-resposta depois de um período de desenvolvimneto relativamente mais curto . Nesse caso, a modularidade é um resultado do funcionamento do sistema, não a sua causa.

Outro aspecto importante em relação à distinção entre conhecimento declarativo e procedimental é levantado por Sun (2001). Também reforçando a tese da complementaridade entre os dois tipos de conhecimento, esse autor discute a interação e o paralelismo entre conhecimentos implícitos e explícitos, que no caso representam, respectivamente, conhecimentos procedimentais e declarativos. Esse autor observa também que os trabalhos com arquiteturas cognitivas têm privilegiado quase que exclusivamente os

[8] O texto desta citação, com exceção da fala do entrevistador, reproduz as legendas apresentadas durante o mencionado programa, sendo, pois, uma tradução das falas, originalmente, em francês do entrevistado.

modelos de desenvolvimento de conhecimentos explícitos, com orientação fortemente racionalista, praticamente ignorando os conhecimentos implícitos, ou dando-lhes um destaque muito pequeno. Sun, por outro lado, enfatiza a importância dos processos *bottom-up* para o desenvolvimento de conhecimentos. É a partir deles que se construirá a base para a manifestação dos processos *top-down*. Mais uma vez, observa-se a congruência com o que se propõe nesta pesquisa: a primazia dos processos indutivos para o desenvolvimento dos dedutivos.

Retomando a oposição entre conhecimento e competência, levantada acima, e em vista dos argumentos acerca dos conceitos de conhecimento declarativo e procedimental, pode-se concluir que a distinção entre eles no domínio processual é muito mais de caráter quantitativo do que qualitativo. Assim, o modelo que apresento abaixo postula uma continuidade entre os níveis de processamento cognitivo, cujas fronteiras não são necessariamente rígidas e cujo princípio operacional é semelhante.

2.4.2. Outras Concepções de Competência do Tradutor

Nesta seção, discutirei outras definições e concepções de CT, ou competência tradutória, existentes na literatura.

No artigo *Cognition and the Evolution of Translation Competence*, Shreve (1997) utiliza-se do conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1967), já mencionado acima, apresentando a seguinte definição para a CT:

> Competência tradutória é uma forma especializada de competência comunicativa. É tanto saber sobre tradução quanto saber fazer uma tradução. Diz respeito a produzir traduções bem feitas, referencialmente precisas em relação ao texto fonte e socialmente adequadas nos seus contextos culturais. Diferentemente da competência comunicativa, a competência tradutória não é homogeneamente distribuída entre os membros lingüisticamente aculturados de uma sociedade. Não são todos os que sabem traduzir; aqueles que aprendem a traduzir o fazem pela aquisição de uma história de experiências tradutórias. (Shreve, 1997: 120-1)

Em relação àquela proposta de Shreve, há uma posição com a qual concordo, qual seja, a CT é um tipo especializado de competência comunicativa que difere da competência comunicativa bilíngüe, uma vez que indivíduos com competência comunicativa em duas línguas/culturas não serão necessariamente tradutores competentes. Além disso, o fato de se propor o aprendizado da tradução através da aquisição de uma história de experiências tradutórias é congruente com a pressuposição sócio-interacionista de que o desenvolvimento de qualquer competência requer a exposição a determinados tipos de interação e, conseqüentemente, a determinados tipos de insumos. Por outro lado, suponho

que a postulação de um tipo de competência "homogeneamente distribuída" entre os membros de uma mesma comunidade, seja essa competência lingüística ou tradutória, deva ser relativizada. Uma suposta homogeneidade lingüística pode ser minada pelos vários estudos de variação e mudança lingüística desenvolvidos na atualidade (*e.g.* Labov, 1994 e 1972, Tarallo & Alkmin, 1987, entre outros). Ainda que se observe um alto grau de *manifestação mútua* (*cf.* Sperber & Wilson, 1986/1995) nas trocas comunicativas em certos grupos sociais, a homogeneidade de competências aplica-se melhor ao construto do *falante-ouvinte ideal*, proposto pela Gramática Gerativo-Transformacional (*e.g.* Chomsky, 1957, 1965/1975), do que às trocas comunicativas corriqueiras.

Shreve, por considerar a CT um tipo especial de competência comunicativa, discorda da posição de Harris (1977) e Harris & Sherwood (1978). Estes últimos partem do conceito de tradução natural como desenvolvimento da competência bilíngüe, que resultaria no desenvolvimento da CT em um estágio avançado. Assim como Shreve, Toury (1986) também não acredita que o desenvolvimento da competência bilíngüe seja suficiente para o desenvolvimento da CT. Lörscher (1986, 1995), por sua vez, posiciona-se entre aquelas duas perspectivas, visto que distingue as habilidades de bilíngües não tradutores daquelas de aprendizes de tradução não bilíngües – os primeiros tendem a fazer traduções mais orientadas para o sentido, enquanto os últimos orientam-se para a transferência no nível formal/lingüístico. Desse modo, Lörscher entende que o desenvolvimento da CT demanda o preenchimento das lacunas existentes entre as competências observadas naqueles dois tipos de sujeitos. Contudo, ele parte do pressuposto de que a competência bilíngüe é, sim, um importante componente da CT. Apesar de concordar que a CT seja diferente ou diferenciável da competência bilíngüe, vejo a ponderação de Lörscher como bastante coerente. Além do mais, o estabelecimento das fronteiras entre esses dois tipos principais de competência envolvidos na tradução é, muitas vezes, menos nítido do que se pretende.

Tendo visto essas duas concepções opostas em relação à CT – a tradução natural e a posição estratégica –, considero, pois, que a proposta de Lörscher é a mais ponderada, uma vez que vê a necessidade de complementação recíproca entre as competências bilíngüe e estratégica para a formação do profissional de tradução.

Entendendo também que a CT tem muito mais a característica de coordenar e integrar habilidades, estratégias, capacidades e conhecimentos complexos, sendo portanto uma competência múltipla e uma interface entre competências, reitero que a proposta de Alves, Magalhães & Pagano (2000), já mencionada na seção 2.4.1, mostra-se também

promissora. Conforme argumentei acima, aquela proposta aponta para a complexidade do fazer tradutório e para a imbricação de vários processos cognitivos na sua constituição. Além disso, desloca a definição de competência da acepção tradicionalmente veiculada pelos estudos da linguagem para o domínio do comportamento.

2.4.3. "Desfocando" as Fronteiras entre Competência Lingüística e CT

Nesta seção, discutirei conceitos e concepções de CT a partir da proposta de Gonçalves (1998), que também utiliza pressupostos da TR. Há naquele trabalho uma forte influência dos modelos de arquitetura cognitiva modular, o que acaba por implicar uma visão fragmentária da competência e dos processos tradutórios. Nesses moldes, portanto, Gonçalves conceitua competência.

> O conceito de competência a ser adotado neste trabalho é o seguinte: **corresponde a uma determinada configuração do sistema cognitivo que se manifesta em nível macro-processual como a habilidade de executar algumas tarefas, tais como falar, traduzir, dirigir um carro, escrever, etc.** Supõe-se que tais habilidades têm naturezas bastante distintas e algumas envolvem configurações cognitivas independentes. Entretanto, há competências que apresentam diversas "áreas" de interseção. A atividade tradutória, por exemplo, envolve grandemente a competência lingüística; a outra parte da competência tradutória envolve a competência pragmática, que se refere aos processos inferenciais. (Gonçalves, 1998: 21; destaque como no original)

Como se pode perceber na citação acima, a noção de competência apresentada é bastante mentalista, uma vez que pressupõe "uma determinada configuração do sistema cognitivo", ignorando o dinamismo de vários outros processos biológicos que se coadunam para resultar em uma determinada manifestação "macro-processual" (comportamental), que seria o resultado de múltiplas competências. Por outro lado, menciona "'áreas' de interseção" entre elas. Essa sinalização já poderia ser considerada mais congruente com a perspectiva que adoto neste trabalho, visto que diversos processos cognitivos, por mais especializados e localizados que se manifestem, estão interligados a toda uma rede cognitiva e biológica que constitui o indivíduo, isto é, tais processos ocorrem muitas vezes paralelamente a (ou melhor, como parte de) toda a fisiologia desse indivíduo (neste caso, o tradutor). Em vista disso, adoto aqui uma postura epistemológica que questiona a assepsia e objetividade dos recortes teóricos propostos pelas correntes cognitivistas em relação à localização e independência de vários dos processos cognitivos. Ainda que muito se tenha avançado para o entendimento de tais processos, a visão fragmentária dos mesmos deixa lacunas significativas que, provavelmente, nos têm distanciado de possibilidades mais efetivas do seu aprofundamento.

No trabalho de Gonçalves (op. cit.), é feita uma distinção entre níveis de

competência. Haveria competências inatas, geralmente relacionadas ao funcionamento dos módulos mentais (*cf.* Fodor, 1983), que apresentam como características de processamento a involuntariedade, a automaticidade, a manipulação de insumos e de produtos específicos, encapsulamento de informações (fechamento do processo), localizacionismo (localização dos processos em regiões neuronais geneticamente determinadas) e o serialismo (unidirecionalidade e seqüenciação rígida de processamento). Por outro lado, haveria as competências metacognitivas, muitas das quais relacionadas ao processamento inferencial consciente e que seriam, essencialmente, processos cognitivos centrais. Nessa proposta dicotômica de categorização de competências, a competência lingüística é classificada como inata e a CT, como metacognitiva, sendo, pois, objeto de aprendizagem sistematizada. Neste trabalho de pesquisa, pretendo relativizar ou "desfocar" as fronteiras entre esses dois tipos de competências. O modelo de cognição situando a CT, desenvolvido e apresentado na seção 2.4.5, defende que a distinção entre os níveis de processamento cognitivo é mais quantitativa do que propriamente qualitativa.

Tentando re-avaliar os limites entre competências inatas (geralmente supostas como comuns à grande maioria dos indivíduos da espécie) e competências metacognitivas (aquelas que precisam ser aprendidas ou treinadas sistematicamente), acredito que se possa ir mais além e, talvez, repensar também os limites entre o que é lingüístico, pragmático, cognitivo ou cultural. Obviamente que a questão não é simplesmente propor que todas aquelas categorias de fenômenos sejam inseparáveis e indistintas. Entretanto a abordagem estanque de qualquer daquelas áreas de conhecimento, sem considerar simultaneamente aspectos das outras, levará a uma visão limitada do que se pretende como objeto de estudo. O ponto de partida deste trabalho é, sem dúvida, a perspectiva da Lingüística. Todavia essa não é tomada como um sistema autônomo, já que a linguagem não se realiza sem a interseção de outros tantos níveis de processos – os cognitivos, os culturais, os biológicos, só para mencionar os mais significativos.

Como pudemos observar, a proposta de Gonçalves (1998), abordada acima, tem um caráter excessivamente mentalista para a noção de competência, não contemplando os aspectos "não-cognitivos", principalmente aqueles relativos à interação na constituição das diversas competências envolvidas na execução de diferentes atividades. Além disso, observa-se pouco dinamismo naquela concepção, visto que define competência como um produto acabado ("uma determinada configuração do sistema cognitivo"). Aquela se opõe à visão defendida nesta pesquisa, que postula, de forma congruente com as propostas tanto da TR, quanto do Conexionismo, a cognição como um constante processo de re-

configuração, integrada a um contexto mais amplo. Portanto, venho buscando uma visão menos apriorística e estática em relação à definição de competências. Mesmo que a constituição de competências encontre limites, seja de ordem ontogênica ou filogenética, a sua variabilidade é patente e só é explicável frente ao enorme número de possibilidades de configuração e re-configuração dos seres humanos como sistemas biológicos plásticos e em constante adaptação frente aos processos de co-construção interativa com o seu meio físico e social.

Fazendo referência à seção 2.4.1, mais uma vez reitero a pluralidade da CT e a imbricação de várias capacidades, habilidades e conhecimentos na sua constituição e a relativa dificuldade de se isolarem componentes discretos para o estudo da mesma. Apesar dessa dificuldade, proporei na próxima seção um recorte entre CT geral e específica, o que considero importante não só pelas implicações teóricas, como também práticas e didático-metodológicas desta pesquisa.

2.4.4. Distinguindo CT Geral e Específica

Depois de "desfocar" as fronteiras entre a competência lingüística e a CT, pretendo buscar um outro foco para essa última. Assim, com base nas discussões acima, proporei duas categorias de CT: geral (CTg daqui em diante) e específica (Cte daqui em diante). Como mencionei acima, a proposta de Alves, Magalhães & Pagano (2000) parece elucidativa no que concerne à CT. Entretanto, dada a sua amplitude, irei adotá-la na definição da CTg, que será, portanto, o conjunto de **"todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória"** (op. cit., p. 13). Assim, a CTg envolve uma complexa gama de processos cognitivos, biológicos e sócio-interativos, incluindo, além de conhecimentos procedimentais e declarativos, os níveis meta-conscientes, responsáveis pela solução de problemas e tomada de decisão.

A CTe, por sua vez, refere-se aos processos esquematizados no Diagrama 2A, apresentado na seção 2.2.5.1, desenvolvido a partir das propostas de Gutt (1991/2000) e Alves (1996a e 1996b). Defendo, então, que **o processo tradutório caracteriza-se pela atribuição e avaliação de semelhança interpretativa ótima entre pares de efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na LF e outra na LA**. No modelo que apresentarei abaixo, esse é o núcleo central dos processos tradutórios e representa, no meu entender, o diferencial fundamental entre a competência bilíngüe e as CTs (a partir daqui, principalmente no plural). Assim, o conceito

de CTe, a partir dessa proposta de conceituação para o processamento tradutório, será postulado da seguinte forma: **a CTe caracteriza-se pela maximização dos efeitos contextuais gerados pelo processamento de unidades de tradução recíprocas, uma na LF e outra na LA, e também pela maximização da superposição entre esses efeitos contextuais, ou seja, pela maximização da sua semelhança interpretativa**. Em resumo, nessa definição, a CTe nada mais é do que a capacidade de implementar satisfatoriamente o processo tradutório definido a partir dos parâmetros da TR, acima.

Primeiramente, é necessário que se justifique tal distinção entre CTg e CTe. Proponho-a por entender que há fundamentos tanto teóricos quanto didático-metodológicos para tal formulação. Por um lado, a CTg envolve capacidades, habilidades e conhecimentos de diferentes domínios, apresentando interfaces múltiplas entre linguagem, competência textual, conhecimentos técnicos, conhecimentos culturais, capacidades motoras, etc. Portanto, a CTg opera a partir de um sistema amplo que atende a diversas demandas e que, para atender bem à tradução, precisa desenvolver algumas sub-competências especializadas. Por outro lado, a CTe opera a partir de parâmetros bem mais restritos, uma vez que está focada na produção dos efeitos contextuais de duas unidades de tradução recíprocas e na sua comparação, visando à maximização da semelhança interpretativa entre elas. Esse foco não é tudo, mas é muito importante, fundamental mesmo, para todo o processo tradutório. Do ponto de vista didático-metodológico, tal distinção fundamenta-se na constatação de que há certos conhecimentos ou habilidades que se devem ensinar ao (ou nas quais se deve treinar o) tradutor aprendiz – tais conhecimentos ou habilidades não são necessariamente lingüísticos, culturais ou específicos de determinadas áreas técnicas. Esse conjunto de conhecimentos ou habilidades que compõem o núcleo das CTs (a CTe, nesse caso) é a competência pragmática, ou competência comunicativa, nos termos de Hymes (op. cit.).

No que concerne à complexidade atribuída à CTg, o trabalho de pesquisa do Grupo PACTE (2000, 2001 e 2003), da Universidade Autônoma de Barcelona, mostra uma promissora possibilidade de delimitação e sistematização. A propósito, a busca por um modelo holístico de tradução demonstra haver afinidades entre a proposta daquele Grupo e a abordagem que adoto nesta pesquisa.

Na primeira versão do modelo PACTE (2000), destacava-se a centralidade da *competência de transferência*, que seria uma competência lingüístico-pragmática que executaria o processo de transferência de L1 para L2. Reproduzo a seguir o diagrama daquele primeiro modelo a fim de que possamos entendê-lo melhor.

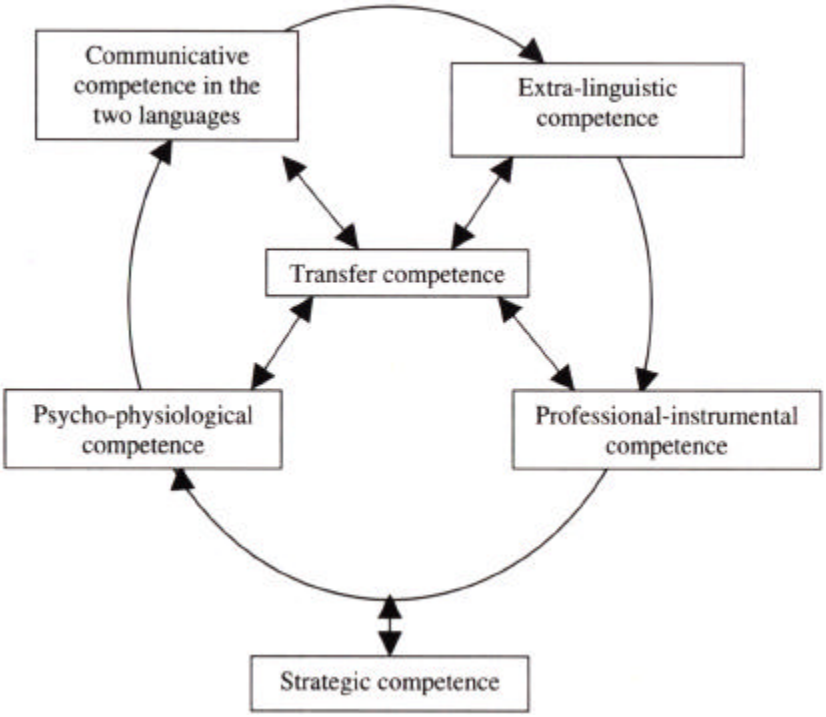
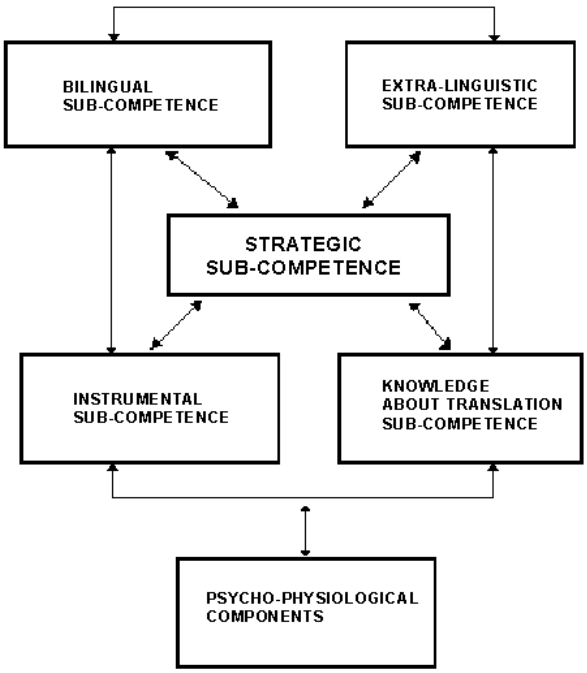


Figure 2: The sub-components of translation competence (PACTE 2000)

(Beeby, 2000: 47)

O modelo atual (PACTE, 2003) sofreu algumas reformulações e o destaque desloca-se para a sub-competência estratégica, que seria um tipo de sistema ou módulo operado basicamente a partir de conhecimentos procedimentais, acomodando, assim, processos mais automáticos. Observa-se, também, que a competência de transferência é suprimida e, ao invés de competências, são propostas, então, sub-competências. O que antes era a competência psico-fisiológica, passa a ter um papel periférico, sendo deslocada para fora do ciclo de sub-competências e adquirindo o *status* de "componentes psico-fisiológicos". Além disso, é incluída a sub-competência de conhecimento sobre tradução (*knowledge about translation sub-competence*), o que indica a preocupação com os conhecimentos declarativos na constituição das CTs na nova versão.

Reproduzo abaixo o diagrama dessa nova versão.



(op. cit.: 109)

Os dois modelos apresentam grande propriedade no que diz respeito às CTs, especialmente à CTg. Da amplitude de variáveis que podem ser atribuídas a CTg, a partir da definição emprestada de Alves, Magalhães & Pagano (op. cit.), verifica-se que aquelas priorizadas pelo Grupo PACTE apresentam especial relevância para a descrição e o desenvolvimento das CTs. Um aspecto interessante nas duas versões do modelo PACTE é a multiplicidade de interfaces entre as competências ou sub-competências, o que aponta para uma certa congruência com uma proposta de processamento em paralelo e com diferentes níveis interagindo simultaneamente. Com relação à existência de um "módulo" ou (sub)competência no centro da CT, não há, necessariamente, uma contradição com a proposta de processamento conexionista, já que tal centralidade ou modularização de processos indica tão somente um significativo grau de especialização para a CT. Embora a abordagem proposta pelo Grupo PACTE não discuta essas questões, elas fatalmente emergem a partir do momento em que incorporo segmentos daquela proposta ao presente trabalho.

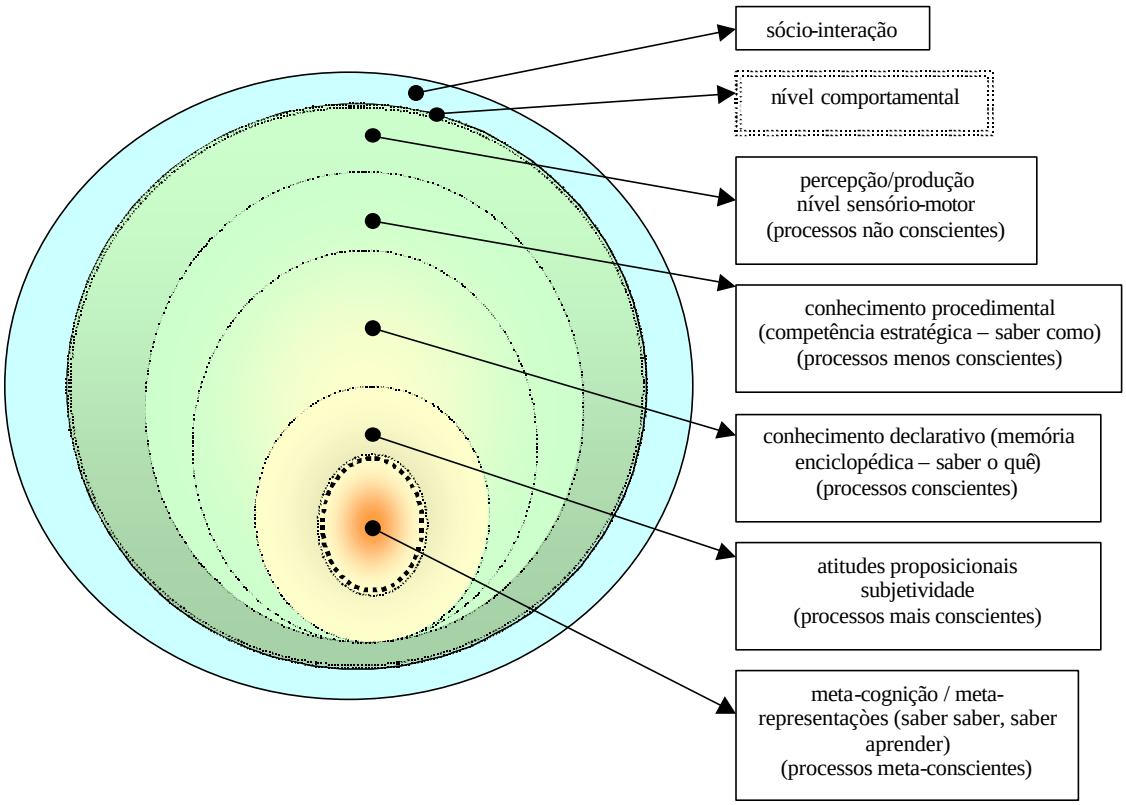
Enfim, apesar de esta pesquisa colocar em destaque a natureza inferencial dos processos tradutórios, o que não constitui o objeto de investigação do Grupo PACTE, vislumbro interessantes e significativos pontos de contato e convergência entre a minha proposta e a daquele Grupo. Tanto é assim que incorporei alguns de seus componentes ao modelo que desenvolvo abaixo.

2.4.5. O Modelo

Nesta seção, apresentarei e discutirei o modelo de processamento cognitivo situando as CTs. Este modelo foi desenvolvido com base no arcabouço teórico acima. Antes de apresentá-lo, enumerarei alguns princípios que orientaram a sua elaboração. Primeiramente, deve-se considerar que o modelo abaixo utiliza conceitos e fundamentos tanto da TR quanto das AC. Por isso, vários rótulos de processos e de níveis de processamento remetem à TR. Por outro lado, a disposição circular e os limites não demarcados estritamente remetem aos princípios conexionistas. Outro importante aspecto considerado foi a hierarquização dos níveis de processamento cognitivo e a intenção de situá-los em contextos plausíveis, tanto biológica quanto sócio-interativamente. Além disso, procurei situar a consciência e a subjetividade em relação àqueles níveis de processamento, visto que os percebo como fatores fundamentais para o desenvolvimento da cognição.

Serão apresentados dois diagramas para descrever o modelo. No primeiro deles, o Diagrama 2B, são incluídos os diversos níveis de processamento cognitivo e suas relações com os diferentes aspectos no entorno da cognição, situando a consciência e a subjetividade. No diagrama 2C, são acrescentadas a CTg e a CTe.

Diagrama 2B – A Cognição Situada a partir do Amálgama TR-AC



O modelo acima ressalta uma concepção fortemente conexionista para a constituição e o desenvolvimento da cognição. Como já discuti acima, as camadas ou hierarquias de processamento desenvolvem-se a partir de níveis mais simples, indicando uma progressiva "complexificação" de processos. O princípio de operação dos diversos níveis é o mesmo; o que efetivamente variará é o número de nódulos e camadas envolvidos nos processos. As camadas mais externas, por serem mais antigas e menos complexas em termos de arquitetura, apresentam comportamentos mais rotinizados e mais rápidos. É o que se observa em relação aos processos sensório-motores, com padrões extremamente regulares, do tipo estímulo-resposta. À medida que as camadas mais internas forem se desenvolvendo, o comportamento rotinizado vai se tornando menos provável em função da "complexificação" do sistema. O esquema de cores utilizado procura destacar a imbricação dos diferentes níveis de processamento, além de marcar as "áreas" mais conscientes com a cor amarela, que tende para o laranja no ápice da meta-consciência. As linhas pontilhadas indicam que os limites entre os níveis não são rígidos e que sua natureza processual é semelhante. Finalmente, a não concentricidade dos círculos ou ovais, no Diagrama acima, indica que a interface entre os diferentes níveis não é necessariamente homogênea e rigidamente hierarquizada. Assim, pode-se observar que há um tangenciamento entre o nível das atitudes proposicionais (por excelência, o nível da subjetividade) e o nível sensório-motor. Essa representação indica que um determinado estímulo pode repercutir na consciência subjetiva sem que tenha que passar pelos níveis procedimentais e declarativos. Por exemplo, quando sinto calor ou frio, não é necessário que uma forma proposicional do tipo "A temperatura externa é X" se manifeste no meu ambiente cognitivo. As alterações no meu sistema metabólico, resultantes dos estímulos térmicos advindos do meio, salvo exceções, são suficientes para que o meu sistema nervoso responda ao fato de estar fazendo frio ou calor, alterando a minha consciência. A eventual manifestação da forma proposicional acima e a sua conseqüente enunciação envolvem mais do que a consciência da temperatura externa, mas, principalmente, a minha intenção de tornar manifesto ou mais manifesto, no ambiente cognitivo de outrem (ou mesmo no meu próprio, quando falo sozinho), a explicatura e as implicaturas interpretáveis a partir daquela forma proposicional.

O modelo acima não tem a pretensão de representar aspectos morfológicos da neurofisiologia humana, o que aparentemente poderia estar sendo sugerido pela oposição entre centralidade e periferia de processos. Sabe-se que o córtex cerebral, que anatomicamente se localiza numa posição mais externa do cérebro, é responsável por

muitos dos processos cognitivos considerados de “alto nível”. No tocante ao modelo acima, os níveis mais externos seriam constituídos em primeiro lugar e teriam relação com os processos menos conscientes, ou de “baixo nível”; o nível sensório-motor seria a base biológica com a qual nasceríamos e a partir da qual desenvolveríamos sistemas mais complexos em função dos estímulos físicos e sócio-interativos e das restrições neuro-fisiológicas filogeneticamente determinadas. As outras camadas seriam formadas gradualmente, uma após a outra, através da “complexificação” de relações das camadas inferiores. Desse modo, a meta-cognição e a capacidade de meta-representação mais elaboradas seriam estágios mais tardios dos processos de desenvolvimento, geralmente só observáveis depois de uma determinada idade na infância ou na adolescência. Há ainda um argumento epistemológico relevante para a colocação da consciência e, mais internamente, da meta-consciência no centro do Diagrama acima, qual seja: existe uma “distância” entre a realidade que emerge à nossa consciência (fenomenológica) e a suposta realidade física ou sócio-cultural – a realidade consciente resulta justamente da consolidação dessa rede biológica-cognitiva-sócio-interativa, cujos níveis mais internos apresentarão comportamentos cada vez mais idiossincráticos devido à multiplicidade de nódulos e conexões envolvidos naqueles níveis de processamento.

Farei ainda uma breve descrição de cada um dos níveis de processamento sugeridos no modelo acima. A camada azul externa representa as relações sócio-interativas entre o indivíduo e seu meio.

A linha pontilhada dupla mais externa denominada “nível comportamental” é o limite externo do indivíduo. No que diz respeito à observação, é nesse nível que se obtêm os dados efetivamente “concretos”.

A camada de “percepção/produção”, como já defendi acima, é a mais antiga no que se refere à consolidação do sistema nervoso e das funções cognitivas, sedimentando-se desde as fases iniciais do desenvolvimento do indivíduo.

Na camada seguinte, encontramos os processos relativos ao conhecimento procedimental, que estão no limiar da consciência no sistema consolidado. À medida que automatizamos certos comportamentos e habilidades, esses vão deixando de ser acessados conscientemente. Por exemplo, o desenvolvimento da habilidade de andar mobiliza grande atenção da consciência na sua fase inicial. Como nessa fase os níveis cognitivos mais complexos ainda não se desenvolveram, a atenção consciente é quase que exclusivamente corporal, isto é, não tem como ser intermediada por nenhum tipo de conhecimento declarativo ou atitude proposicional. À medida que for ocorrendo a consolidação de rotinas

neuro-sinápticas e musculares, a atenção consciente deixa, gradualmente, de monitorar o processo, que passa a ser extremamente rápido. Assim, a habilidade de andar (quando consolidada) é, certamente, um tipo de conhecimento procedimental, bastante automatizado e não monitorado conscientemente, apesar de podermos, eventualmente, direcionar a nossa atenção consciente para aquela atividade e controlar alguns de seus aspectos.

Em seguida, na camada referente aos conhecimentos declarativos, localizam-se processos mais especializados, que, necessariamente, dependem do desenvolvimento da linguagem para ocorrerem, dado o seu caráter mais simbólico e proposicional. É a partir desse nível que o Princípio da Relevância passa a atuar, nos diversos tipos de processos inferenciais, dos menos conscientes até os meta-conscientes. O sistema lingüístico, apesar de ser uma das importantes vias para o desenvolvimento do conhecimento declarativo, está substancialmente baseado nos conhecimentos procedimentais e no nível perceptual (sensório-motor), como será representado no próximo diagrama. Dessa perspectiva, não é incoerente a tão influente tese de que a linguagem seja um sistema modular de codificação e decodificação.

Mais internamente, na camada das atitudes proposicionais, encontra-se a manifestação mais característica da subjetividade, que se constitui a partir de representações de segunda ordem relacionadas a volição, intencionalidade e juízo de valor. Sendo uma representação de segunda ordem, uma atitude proposicional envolve necessariamente uso interpretativo de representações (*cf.* Sperber & Wilson), que se implementa através da interação de uma representação de primeira ordem (uma *suposição factual*) com algum estado emocional. Abordando essa conjugação de representações de primeira ordem com estados emocionais, aprofundo um pouco mais a discussão levantada no início deste Capítulo sobre o papel da subjetividade e da consciência na constituição da cognição. Proponho, portanto, que seja repensada a concepção de estado emocional como uma característica mental abstrata. Mais do que um apêndice dos processos cognitivos, passo a entender a emoção como uma promissora interface entre cognição e biologia, visto que, de uma perspectiva reducionista, um estado emocional constitui-se a partir de uma determinada configuração metabólica, em que vários parâmetros orgânicos se conjugam, gerando um efeito emocional consciente. Por exemplo, quando sinto raiva ou medo, geralmente meus índices de adrenalina se alteram. Não tenho autoridade para discutir se um é causa do outro, ou vice-versa, mas acredito que as emoções fundam-se na regulação metabólica do organismo (principalmente hormonal), o que nos leva a supor que a

subjetividade e a consciência tenham, sim, implicações bem mais profundas nos fenômenos cognitivos. Portanto, ao propor uma camada para processos relacionados à atitude proposicional, pretendo aprofundar o espaço ainda insipiente da subjetividade no panorama dos estudos da cognição.

No nível mais interno do Diagrama acima, encontra-se a meta- ou autoconsciência, que envolve processos mais complexos de meta-representação e de auto-monitoramento. A capacidade de meta-representação, além da importância para o desenvolvimento das CTs, principalmente da CTe, é fundamental para diversos tipos de atividades humanas, especialmente para aquelas consideradas mais abstratas como a teorização científica, a reflexão filosófica, os ritos religiosos, as encenações teatrais, entre outras. Enfim, as práticas culturais humanas estão fortemente fundadas na nossa capacidade de meta-representar.

Tendo descrito as bases do modelo acima, serão então acrescentadas a ele as CTs, o que constituirá o Diagrama 2C, abaixo. Assim, em 2C, o Diagrama 2B é superposto pelo 2A mais algumas das sub-competências propostas pelo Grupo PACTE (2003). Mantendo a coerência com a proposta de desenvolvimento de sistemas ou subsistemas plásticos, inseridos no conjunto de processos neurobiológicos, apresento tanto LA quanto LF com limites permeáveis e não rígidos, representadas com linhas pontilhadas. Com relação à sua representação espacial, verifica-se que as respectivas ovais extrapolam o limite interno da cognição e ocupam também o nível dos processos sócio-interativos, o que aponta para essa importante dimensão na constituição do sistema lingüístico. Observa-se, também, que a maior parte do espaço de LA e LF encontra-se nos níveis perceptual (sensório-motor) e procedimental, com apenas uma pequena parte atingindo o nível do conhecimento declarativo – isso se deve ao caráter mais automatizado e consolidado desses subsistemas, como já argumentei acima. No que se refere ao tamanho ocupado por cada uma das línguas, nota-se que LA é maior que LF, porque costuma ser a língua materna do tradutor, tendo se expandido mais, não só no espaço cognitivo, como também no domínio sócio-interativo, refletindo um histórico diferenciado na constituição de cada uma das línguas. Existe também, na representação, uma área de interseção entre as duas línguas, que indica a interferência mútua entre elas, ou, como costuma denominar a Lingüística Aplicada, a interlíngua.

A representação da CTe está bem definida no Diagrama: refere-se à área interna do pontilhado vermelho. Como discuti acima, essa competência implementa-se a partir do Princípio da Relevância e tem uma significativa interface com as competências lingüísticas

em LA e LF. No modelo proposto, ela é o centro do processo tradutório e envolve, segundo a concepção aqui defendida, grande percentual de processamento consciente e meta-consciente.

Já a representação da CTg, apesar de não estar explícita no Diagrama, constitui-se a partir da conjunção e articulação dos subsistemas destacados e sobrepostos ao modelo cognitivo representado no Diagrama 2B. Ou seja,

[FORMULAÇÃO 2A] **CTg = *LA* ∪ *LF* ∪ *CTe* ∪ *KAT* ∪ *INST* ∪ *PP*.**

Os três últimos subsistemas foram emprestados do modelo PACTE mais atual, no qual KAT refere-se à sub-competência de conhecimento sobre tradução, INST à sub-competência instrumental/profissional e PP aos componentes psico-fisiológicos. A posição desses três subsistemas no modelo cognitivo abaixo serve muito mais para situá-los em relação aos níveis de processamento cognitivo propostos do que propriamente para indicar um percurso de processamento do TF para o TA, ou representar uma localização estrita no sistema nervoso, como já argumentei acima. A propósito, esse comentário serve também para os outros subsistemas apresentados. Minha intenção é, principalmente, sugerir relações de interface entre os subsistemas envolvidos na CTg. Considerando os elementos emprestados do modelo PACTE, devo justificar por que priorizei esses três subsistemas e desprezei os outros. No que concerne à sub-competência estratégica, entendo que a CTe tem o papel de "gerenciar" os processos tradutórios através do Princípio da Relevância, contemplando muitas das características postuladas para aquela sub-competência pelo modelo PACTE (2003).

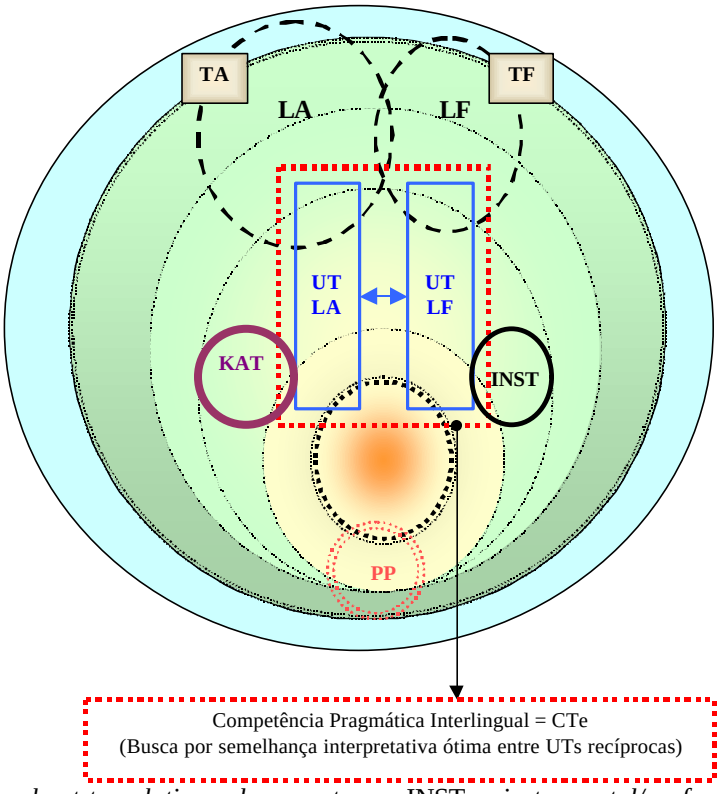
> Está cada vez mais claro que a sub-competência estratégica desempenha um papel crucial na competência tradutória, uma vez que é usada para: realizar o projeto de tradução, ativar, monitorar e compensar limitações em outras sub-competências; detectar problemas de tradução; aplicar estratégias de tradução; monitorar e avaliar tanto o processo de tradução quanto os resultados parciais obtidos em relação ao texto alvo pretendido, etc. (op. cit. p. 52)

Verifica-se, além do mais, que as atribuições elencadas acima são eminentemente conscientes, o que no meu entender enfraquece a tese do Grupo PACTE de que a CT é prioritariamente composta por conhecimentos procedimentais. Concordo em parte com essa posição do Grupo PACTE, que coincide com a postulação de Robinson (1997), de que o tradutor profissional precisa automatizar uma série de procedimentos. Entretanto, a automatização, por mais importante que seja para a profissionalização do tradutor, não constitui o cerne ou o fundamento da capacidade de traduzir eficientemente – esse se constitui a partir do desenvolvimento da habilidade consciente de solucionar problemas e

da ampliação da capacidade pragmática de meta-representar. No modelo aqui proposto, o mecanismo fundamental através do qual se implementam os vários processos inferenciais relativos à CTe é o Princípio da Relevância. No que concerne à sub-competência bilíngüe, essa está representada pelos domínios de LA e LF no Diagrama abaixo. A sub-competência extra-lingüística, por sua vez, engloba todo o nível de conhecimentos declarativos, ou a memória enciclopédica, nos termos da TR. Assim, como está representado abaixo, tanto KAT quanto INST fazem parte desse nível de processamento cognitivo. Além disso, esses dois subsistemas foram delimitados por círculos contínuos, indicando sua maior especificidade em relação aos outros componentes do sistema. Já PP é um subsistema que não está diretamente ligado à CTg, mas à operação do sistema cognitivo como um todo. Pode-se incluir aí a agilidade de digitação, por exemplo, que tem um elevado componente de habilidade motora. O controle emocional também pode ser incluído nesse subsistema – em um tradutor mais experiente, por exemplo, garante menos dispêndio cognitivo com o estresse gerado por diversos fatores e deixa maior disponibilidade de recursos cognitivos para os processamentos pertinentes.

Assim, situo as CTs sobre o modelo proposto acima.

Diagrama 2C – Situando as CTs



(KAT = *knowledge about translation sub-competence*; INST = *instrumental/professional sub-competence*; PP = *psycho-physiological components*)

A proposta acima acomoda, ainda, uma representação para o desenvolvimento das CTs, particularmente da CTe, que se dá pela ampliação de sua fronteira em direção ao nível das meta-representações (auto/meta-consciência). Em relação ao desenvolvimento da CTg, essa também ocorre pela ampliação dos vários domínios destacados no modelo e, conseqüentemente, da apropriada ampliação da interface entre eles. Portanto, um aspecto fundamental para o desenvolvimento das CTs é o desenvolvimento da CTe, através da ampliação da competência pragmática interlingual, objetivando torná-la mais meta-consciente.

Não pretendo, com a proposição do modelo acima, esgotar a complexidade dos fatores envolvidos no fazer tradutório. Por isso, vejo-o muito mais como um ponto de partida para futuros aprimoramentos e desdobramentos na descrição dos processos tradutórios, oferecendo como principal diferencial uma concepção de cognição que acomoda pressupostos tanto da TR quanto das AC e mostra-se mais plausível em termos biológicos.

2.4.6. Situando Codificações Procedimental e Conceitual e Informações Contextuais

Conforme havia mencionado acima, a TR apresenta desdobramentos (*e.g.* Blakemore, 1992; Wilson & Sperber, 1993; Moeschler, 1998) que propõem duas categorias de processamento lingüístico, as quais utilizarei em algumas das análises do Capítulo 5.

> Na Teoria da Relevância (TR), é feita uma distinção importante entre os dois tipos de informação codificada lingüisticamente: informações conceituais e procedimentais (Sperber & Wilson 1993a). A distinção conceitual/procedimental é motivada tanto lingüística quanto cognitivamente.
> 1. As informações conceituais são codificadas principalmente através de categorias lexicais (substantivo, verbo, adjetivo), isto é, categorias que definem classes lexicais abertas. As informações procedimentais são codificadas através de categorias não lexicais (negação, tempos, determinantes, conectivos, certos advérbios), isto é, categorias que definem classes morfológicas não abertas. Portanto, a distinção conceitual/procedimental cobre principalmente aquela distinção entre categorias lexicais e não lexicais.
> 2. A motivação cognitiva para a distinção procedimental/conceitual é a seguinte: as informações conceituais são aquelas através das quais as representações mentais são acessadas, enquanto as informações procedimentais codificam instruções relativas ao modo como tais representações devem ser processadas. (Moeschler, 1998: 3)

Além de utilizar essas duas categorias de codificadores, incluo também as informações contextuais, uma vez que uma das importantes conclusões do trabalho de Moeschler (op. cit.) é que, no processamento lingüístico-pragmático, essas informações são mais fortes e determinantes que as procedimentais, que, por sua vez, superam as

conceituais. Tal conclusão aponta para a supremacia da função comunicativa sobre a forma lingüística e reforça a hipótese de que a competência comunicativa hymesiana é determinante nos processos comunicativos, o que tem implicações para a constituição e o desenvolvimento da CTe.

No que se refere à inclusão dessas três categorias de informação no modelo cognitivo acima, há que se propor também uma hierarquização. A codificação conceitual é processada nos níveis mais baixos (tem relação com os processos de acesso lexical), seguida pela codificação procedimental (relacionada aos processos morfossintáticos) e depois pelas informações contextuais (relativas aos processos pragmáticos). Como sugere o Diagrama 2C, o processamento lingüístico começa no nível perceptual ou sensório-motor e chega ao início do nível de conhecimentos declarativos.

Grosso modo, a codificação conceitual encontra-se no limiar entre o nível perceptual e o de conhecimento procedimental, enquanto a codificação procedimental coincide com o conhecimento procedimental no domínio lingüístico. Já as informações contextuais ocupam os outros níveis, nos quais ocorrem os vários processos inferenciais, com diferentes graus de consciência.

Desse modo, constata-se que os processos de codificação conceitual e procedimental não ocupam exatamente o "espaço" da CTe, mas das competências lingüísticas. Entretanto, constituem insumos essenciais para os processos empreendidos no domínio pragmático e, por isso, interferem significativamente nesse último. Nas análises do Capítulo 5, procuro discutir as implicações dos processos de codificação sobre os processos pragmáticos, especialmente os meta-representacionais.

No próximo Capítulo, apresento o quadro metodológico empregado no desenvolvimento desta pesquisa e enuncio as hipóteses propostas.

CAPÍTULO 3
TAPs, TRANSLOG, VÍDEO E QUESTIONÁRIOS: EM BUSCA DE PISTAS PARA AS COMPETÊNCIAS DO TRADUTOR

3.1. A PESQUISA EMPÍRICO-EXPERIMENTAL EM TRADUÇÃO

No Capítulo 1, comentei que os Estudos da Tradução vêm alcançando sua consolidação acadêmica pelos desenvolvimentos observados nas suas diversas vertentes, tanto no que se refere aos modelos teóricos quanto no tocante às ferramentas metodológicas. A vertente processual, por sua vez, utilizando-se de métodos empírico-experimentais de coleta e análise de dados, emprestados e adaptados de diversas áreas de investigação, tem trazido contribuições significativas para o nosso entendimento acerca dos processos cognitivos envolvidos na tradução.

Uma vez que esta pesquisa pretende se inserir na vertente processual dos Estudos da Tradução e utiliza algumas de suas ferramentas, discuto inicialmente o emprego dos termos *experimental* e *empírico-experimental*, a fim de que se explicitem os contornos desses termos para as especificidades deste trabalho e de outras pesquisas semelhantes nos Estudos da Tradução. A esse respeito, Pagano (2001) comenta o seguinte:

> Tradicionalmente, nas Ciências Naturais, o conceito de pesquisa experimental evoluiu do seu sentido inicial, qual seja, o de pesquisa cujo resultado não se conhece de antemão, para um sentido mais estritamente técnico, ou seja, o de uma pesquisa em que os participantes são divididos aleatoriamente em grupos pelo pesquisador. Assim, o experimento seria o tipo de pesquisa que nos diz se há uma relação de causa e efeito entre dois fenômenos naturais. Nos Estudos da Tradução, a busca de um princípio único de causa não é considerada interessante ou viável. De modo que, nesse contexto, "experimento" refere-se a uma situação controlada, em que as coisas não acontecem como na vida real do tradutor. A observação do fenômeno tradutório sob essa percepção do experimental aponta para uma crescente maturidade nas reflexões metodológicas nos Estudos da Tradução. (op. cit.: 9)

Desse modo, considerando rigorosamente o termo *experimental*, a partir de sua acepção nas ciências naturais, esta pesquisa não poderia ser assim classificada, mas como um *estudo exploratório*, uma vez que não tem a pretensão, nem mesmo a possibilidade, de testar de forma absolutamente controlada relações de causa e efeito entre certos fatores e processos tradutórios. Entretanto, conforme Pagano mesmo nos chama a atenção, uma vez

que a expressão "pesquisas empírico-experimentais" tem alcançado uma abrangência significativa na nossa área de estudos, justifica-se a adoção dessa nova acepção, até mesmo por uma questão de coerência com o jargão adotado pelos especialistas da área (*cf.* Jakobsen, 1999; Hansen 1999; Beeby, 2000).

Neunzig[9] (1999) propõe uma classificação que inclui a pesquisa exploratória como uma das categorias da pesquisa empírico-experimental e faz uso da expressão *experimentos exploratórios*, comentando que esses são os mais recorrentes nas pesquisas da vertente processual dos Estudos da Tradução. A finalidade desse tipo de pesquisa é verificar se idéias ou observações particulares e menos sistemáticas podem constituir-se em hipóteses mais abrangentes e rigorosas. Desse modo, um experimento exploratório pode partir de perguntas intuitivas e menos delimitadas e, eventualmente, servir de base para futuras pesquisas que se pretendam rigorosamente experimentais. Como o caráter desta pesquisa é eminentemente exploratório, não tenho a pretensão de apresentar confirmações definitivas e cabais para as hipóteses enunciadas abaixo. Como discutirei, elas não constituem hipóteses experimentais, segundo a classificação proposta também por Neunzig (op. cit.) – efetivamente apresento uma *hipótese teórica* e duas *hipóteses de estudo*. Pretendo, pois, discutir a plausibilidade dessas hipóteses à luz dos resultados obtidos. Dependendo da propriedade da discussão aqui desenvolvida, poderão ser formuladas, em trabalhos posteriores, hipóteses mais sistemáticas que testem relações mais estritas de causa e efeito em contextos efetivamente experimentais. Adoto, portanto, o rótulo *exploratório-experimental* para me referir aos contornos metodológicos deste trabalho, entendendo-o como uma sub-seção das pesquisas empírico-experimentais (*cf.* Neunzig, 1999).

Como ferramentas para a coleta de dados, utilizei quatro instrumentos: o *software* Translog/Writelog – versão 98 (Hansen, 1999; Jakobsen, 1999), os Protocolos Verbais ou TAPs (*think aloud protocols*, *e.g.* Ericsson & Simon, 1980 e 1984; Færch & Kasper, 1987; Börsch, 1986), o registro em vídeo, além de questionários que procuraram levantar informações adicionais sobre os problemas vivenciados pelos sujeitos durante as sessões de tradução e também sobre a sua formação em língua inglesa e em tradução. A conjunção desses quatro instrumentos de coleta, para a obtenção dos dados desta pesquisa, é coerente com a proposta de *triangulação*, discutida por Alves (2001a) e Alves & Gonçalves (2003). A idéia surge das ciências sociais, que defendem a utilização conjunta e complementar de

[9] Também pesquisador do Grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona.

métodos qualitativos e quantitativos, a fim de se obterem mais pontos de vista em relação a um determinado objeto e, conseqüentemente, maior probabilidade de sucesso na sua abordagem, descrição e explicação. Assim, acredito que o cruzamento dos vários dados obtidos através dessas quatro ferramentas proporcionará maiores possibilidades de validação intersubjetiva, uma vez que dará mais "voz" aos sujeitos nas análises.

Assim, nas próximas seções, descreverei sucintamente essas ferramentas, discutindo as suas potencialidades e limitações em relação ao desenvolvimento do arcabouço teórico proposto e, em seguida, detalharei o desenvolvimento das sessões exploratório-experimentais a partir das quais foram coletados os dados desta pesquisa.

3.2. TRANSLOG: O PROCESSO EM TEMPO REAL

O *software* Translog/Writelog 98, versão para DOS[10] (Hansen, 1999; Jakobsen, 1999), registra em tempo real todo o histórico de teclas acionadas no computador durante a realização de uma tarefa de produção escrita, especialmente de tarefas de tradução, uma vez que sua tela, dividida em duas janelas, permite a apresentação do TF na metade superior simultaneamente com a produção do TA na metade inferior. Esse editor oferece também ao usuário/sujeito o acesso a um dicionário bastante simples que deve ser previamente configurado pelo próprio pesquisador. Basicamente, são registradas uma a uma e sincronicamente todas as ações empreendidas no teclado ao longo da sessão experimental, sendo gravadas em um arquivo de extensão LOG ao término da atividade e posteriormente analisadas através dos recursos *Replay Log File* e *View Log File* – o primeiro permite que as ações sejam repetidas em diferentes velocidades (80, 100, 120, 150 e 200% do tempo real, ou *no delay*, que apresenta a forma final do TA); o segundo exibe o respectivo arquivo Log, cuja unidade de pausa pode ser alterada de 1 centésimo de segundo para até 99,99 segundos, o que permite manipular determinados intervalos de pausa, dependendo do processo ou problema em foco. Além disso, esses dois recursos podem gerar arquivos no formato TXT para posterior análise através de programas de edição de textos. Por meio dos arquivos TXT, foi possível mensurar diversos parâmetros, que serão apresentados no próximo Capítulo. É relevante mencionar, também, que o Translog/Writelog é um programa geminado - a interface Translog é utilizada pelo pesquisador para configurar as condições desejadas para a tarefa tradutória e a interface Writelog é utilizada pelo sujeito para a realização da tarefa.

[10] Existe uma versão mais recente que funciona na plataforma Windows – o Translog 2000.

A versão para DOS é bastante limitada em relação aos recursos de edição e apresenta uma interface gráfica que pouco lembra os atuais programas da plataforma Windows, o que certamente deve ter gerado estranhamento e dificuldades para os sujeitos. Por ser um programa desenhado para utilização no sistema operacional MS-DOS, o Translog 98 não permite a utilização do mouse, além de apresentar algumas limitações no que se refere à acentuação, o que causou problemas e, conseqüentemente, consumiu tempo dos sujeitos na execução das traduções. Outra limitação foi a impossibilidade de se utilizarem recursos de edição e formatação, o que, mais uma vez, parece ter causado desconforto e perda de tempo para os sujeitos. Abaixo, apresento as telas iniciais do Translog e do Writelog.

FIGURA 3A – Tela com o menu principal do Translog

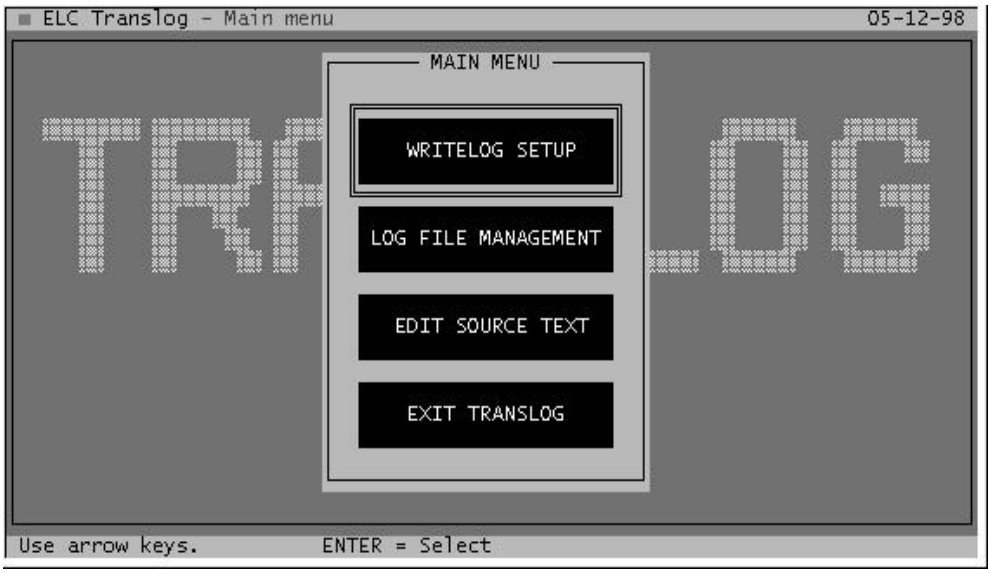
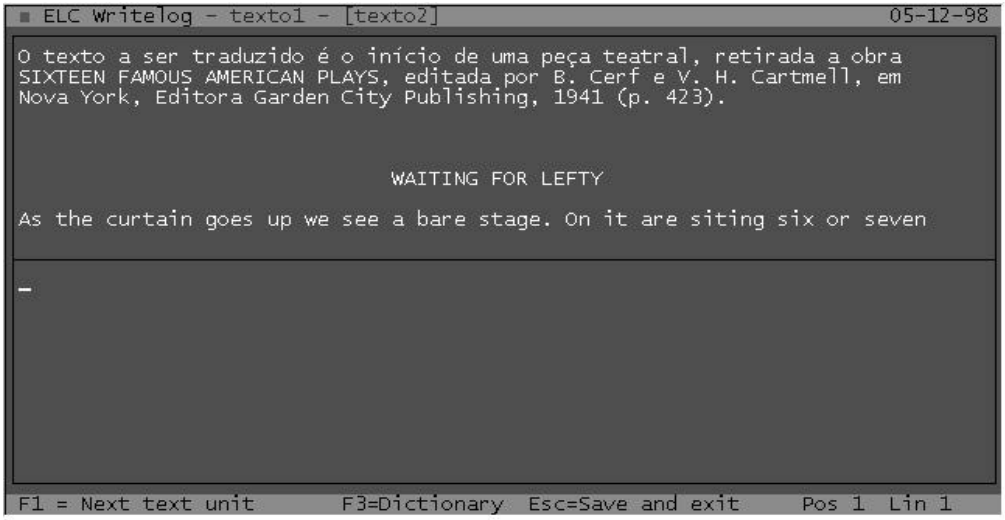


FIGURA 3B – Tela inicial do Writelog

(Tela visualizada antes de o sujeito iniciar a tradução; o registro iniciava-se após se teclar Enter.)

FIGURA 3C – Tela do Writelog no início da tarefa



(Tela exibida logo que o sujeito iniciava a tarefa de tradução do texto 2)

Conforme mencionei acima, o Translog/Writelog permite o registro sincrônico de todas as teclas acionadas durante a sessão experimental. Desse modo, o pesquisador pode ter acesso a detalhes que até há bem pouco tempo não eram passíveis de análise com as ferramentas disponíveis para a pesquisa empírico-experimental em tradução. Além disso, a utilização do *software* ANALYZE.EXE (Rothe-Neves, 2001), permitiu que fossem realizadas, automaticamente, algumas contagens a partir dos arquivos LOG gerados, quais sejam: (a) tempo total para a realização da tarefa, (b) tempo de pausa, (c) número de teclas acionadas, (d) número de caracteres no TA, (e) tempo médio por tecla, (f) tempo médio por caractere no TA, (g) nível de fluência [(tempo total – tempo de pausa) / tempo total)] e (h) nível de edição [(total de teclas acionadas – caracteres no TA) / total de teclas acionadas]. Além desses valores, obtive também a quantificação de diferentes bandas de pausas através do ANALYZE. No próximo Capítulo, detalharei essas e as outras variáveis quantificadas e os procedimentos utilizados para sua obtenção.

3.3. TAPs: CONSCIENTIZAÇÃO E ESFORÇO COGNITIVO EM FOCO

Utilizo, nesta pesquisa, o rótulo *TAPs* (*Think Aloud Protocols*) para designar o recurso metodológico que Alves (1996a, 1996b) e Gonçalves (2001b) denominam *Protocolos Verbais* ou *Protocolos de Pensamento em Voz Alta*. Os TAPs (*e.g.* Ericsson & Simon, 1980 e 1984; Færch & Kasper, 1987; Börsch, 1986) fazem parte de uma categoria mais geral de ferramentas de investigação utilizadas em pesquisas voltadas para o estudo de processos cognitivos: *os métodos de introspecção*. Essa categoria mais geral inclui técnicas que recorrem à subjetividade do sujeito, ou informante, na elicitação de dados e

fundamenta-se na premissa de que o acesso consciente, monitoramento e auto-avaliação consecutiva ou retrospectiva de certos processos mentais, ou de parte deles, podem ser uma rica fonte de informações sobre a natureza daqueles processos.

> Um denominador comum para os métodos em questão [os métodos de introspecção] é que os dados por eles utilizados são as assertivas dos próprios informantes sobre o modo pelo qual organizam e processam as informações, como uma alternativa ou suplemento a fim de inferirem-se seus pensamentos a partir de eventos comportamentais. (Færch & Kasper, 1987: 9)

Assim, os TAPs, como um dos métodos de introspecção, são uma ferramenta de coleta de dados através da qual o sujeito descreve, verbalmente, seus pensamentos, decisões, procedimentos etc. enquanto realiza uma tarefa ou logo depois que a conclui, sendo gravado em áudio e, às vezes, também em vídeo. Os TAPs podem ser, portanto, concomitantes (simultâneos/consecutivos) ou retrospectivos. Nesta pesquisa, foram utilizados os TAPs concomitantes, ou seja, os sujeitos verbalizaram enquanto realizavam a tarefa de tradução. Os TAPs retrospectivos, por sua vez, envolvem a verbalização logo após a realização da tarefa, com os sujeitos geralmente comentando sobre um ou mais aspectos da tarefa focalizados pelo pesquisador. Por isso, o TAP retrospectivo assemelha-se a uma entrevista estruturada.

O TAP concomitante, utilizado nesta pesquisa, tem como maior desvantagem a sobrecarga cognitiva gerada sobre os sujeitos, conforme discute Jakobsen (2003), uma vez que esses sujeitos devem verbalizar enquanto executam as tarefas de tradução. Além disso, pode-se alegar que o processo de tradução propriamente dito estaria sendo "desnaturado", já que falar enquanto se traduz um texto escrito é uma situação um tanto quanto artificial.

Por outro lado, considero que alguns daqueles argumentos não constituam desvantagens *per se* e, além do mais, penso que haja significativas vantagens na utilização dessa técnica de coleta de dados. Ora, ainda que os TAPs concomitantes representem um esforço cognitivo extra durante a execução de uma tarefa de tradução, eles são, por outro lado, uma rica fonte de indícios sobre planejamento estratégico, solução de problemas e tomada de decisão – em resumo, de processamento inferencial durante o processo de tradução. Em relação à mencionada artificialidade da verbalização para os procedimentos tradutórios regulares, pode-se pensar que, em geral, contextos experimentais são artificiais em diferentes níveis. Portanto a idéia de um contexto experimental que consiga reproduzir todas as características de uma situação natural (isto é, que seja ecologicamente válido), eliminando a interferência e o estresse da observação controlada, normalmente presentes em um experimento, ainda é pouco comum em pesquisas nos estudos da cognição. Não

quero com isso justificar a falta de validade ecológica no desenho exploratório-experimental implementado nesta pesquisa. Acredito que essa preocupação metodológica seja fundamental para que olhemos os nossos "objetos" de investigação cada vez com menor interferência e maior acuidade[11]. Tenho consciência de que os fenômenos estudados neste trabalho não foram processos de tradução *in natura*. Entretanto, mesmo com as diversas interferências observadas (e até mesmo com as não observáveis), concluo que as tarefas de tradução realizadas nas sessões exploratório-experimentais permitiram-me avaliar alguns processos tradutórios relevantes. Portanto, a verbalização, o incômodo de estar sujeito a uma avaliação subseqüente, a artificialidade da situação de interlocução (não haveria um destinatário real para o TA, a não ser o próprio pesquisador), tudo isso e outros fatores fora do meu controle não invalidam os dados obtidos no que concerne à implementação de processos tradutórios. Em resumo acredito que os TAPs tenham fornecido subsídios valiosos sobre processamento inferencial relacionado às CTs, os quais são analisados nos próximos Capítulos.

Contrariando aquelas ressalvas e reservas em relação ao uso dos TAPs para o estudo de processos cognitivos, há indícios favoráveis à sua utilização, especialmente no que diz respeito à questão da conscientização e auto-monitoramento, aspectos tão relevantes para o foco de investigação desta pesquisa. Assim, apresento abaixo dois excertos que destacam implicações positivas ou neutras da verbalização sobre a capacidade de coordenação de tarefas complexas, além de destacarem fatores que favorecem o processo de aprendizagem em contextos experimentais que utilizaram esse tipo de recurso metodológico.

> Por exemplo, quando um indivíduo é forçado a ser mais explícito, seus mecanismos de alto nível podem ser ativados e, assim, o seu desempenho pode melhorar em certa medida, ou não ser afetado em algumas circunstâncias... (Sun, 1999: 9)

> Willingham et al (1989) descobriram que aqueles sujeitos que adquiriram um conhecimento completo e explícito (consciente) (em uma tarefa seriada de tempo de reação) demonstraram aprender mais rapidamente que aqueles que não tinham esse tipo de conhecimento. Stanley et al (1989) relataram que o aprendizado dos sujeitos melhorava quando se pedia a eles que gerassem instruções verbais para outros sujeitos durante a aprendizagem. Isto é, um sujeito conseguiu acelerar o seu próprio processo de aprendizagem através da ênfase em

[11] Na verdade, o Grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona (*e.g.* Hurtado Albir, 2000; Beeby et al, 2000) vem utilizando um tipo de desenho experimental que só permite que o sujeito saiba que lhe foi atribuída uma tarefa experimental após a conclusão da sessão, a fim de que não sofra com a sobrecarga cognitiva de estar sendo observado por pesquisadores durante a realização da tradução, ou mesmo de vir a ser analisado posteriormente. Entretanto, há países em que questões éticas e legais, que regulam o desenvolvimento de pesquisas com sujeitos humanos, não permitem que uma pessoa seja levada a realizar uma tarefa sem saber que estará sendo observada, ou mesmo sem saber a real finalidade de sua participação.

> processos explícitos. Além disso, em termos de desempenho aprendido, Willingham et al (1989) descobriram que os sujeitos que verbalizaram (enquanto executavam tarefas seriadas de tempo de reação) obtiveram um nível de desempenho superior ao daqueles que não verbalizaram. (Sun, 2001: 7)

Tendo em vista os argumentos presentes nas duas citações acima, supõe-se que os sujeitos com CTe mais desenvolvida terão maior facilidade para descrever os próprios processos, como formularei na primeira hipótese, abaixo. Assim, ao invés de somente representarem uma sobrecarga cognitiva, os TAPs servem como indício para mensuração do nível de desenvolvimento das CTs e, também, para observação de problemas correlatos a essa competência complexa. A capacidade de gerenciar tarefas complexas simultaneamente e otimizar a alocação dos recursos cognitivos disponíveis parece ser um indicador de CT. Ainda que seja necessária a realização de outras e mais aprofundadas pesquisas para que se avaliem as implicações da hipótese de Sun (op. cit.) em diferentes tipos de tarefas (inclusive as tradutórias), aferindo-se a sua validade em outros contextos empírico-experimentais, o argumento parece ser plausível e não só reforça a legitimidade dos TAPs como ferramenta metodológica para pesquisas empírico-experimentais em tradução, como também corrobora a sua utilização como recurso didático-metodológico (*e.g.* Alves, 1997).

3.4. REGISTRO EM VÍDEO: AMPLIANDO O FOCO DO PROCESSO

Como já discuti no Capítulo 2, acredito que conceitos como consciência e subjetividade sejam mais que meramente decorativos, exceções ou desvios nos estudos da mente e da cognição. Assim como outros teóricos que procuram alternativas mais produtivas para aquelas áreas de estudos (*e.g.* Searle, 1992/1997; Marmaridou, 2000; Maturana & Varela, 1988), considero aqueles conceitos fundamentais para o desenvolvimento de questões relativas à linguagem, cognição e, especialmente, tradução e CTs. Por isso, optei por incluir o registro em vídeo também como ferramenta de coleta de dados, para focalizar aspectos daqueles processos a partir de um contexto teórico-epistemológico mais amplo. Assim, ao invés de adotar uma concepção exclusivamente lógico-formalista para a linguagem, a cognição e as CTs, busquei, através do registro em vídeo, levantar mais indícios de plausibilidade biológica, dando especial ênfase a fenômenos relacionados à consciência e à subjetividade do sujeitos.

Portanto, a utilização do registro em vídeo como fonte de dados possibilitou a monitoração e a avaliação mais refinadas de alguns processos de tomada de decisão

durante a realização das tarefas de tradução, o que eventualmente não teria sido possível somente com o registro em áudio (TAPs). Tenho observado que ainda são poucas as pesquisas em tradução que contam com esse recurso metodológico (*e.g.* Pilar Lorenzo, 1999; Koby, 2000) e que existe um grande potencial de aplicação e sistematização para essa ferramenta. Mesmo não tendo sido aplicado com uma sistematicidade estrita às análises dos dados desta pesquisa, devido à limitação de tempo e também às opções de desenvolvimento das análises, esse recurso aponta para novas perspectivas tanto no panorama metodológico, quanto teórico dos Estudos da Tradução.

Como fator negativo, observou-se que, de forma semelhante aos TAPs, o registro em vídeo também gerou sobrecarga cognitiva nos sujeitos, em diferentes graus, em função do estresse produzido pela perspectiva de estarem sendo monitorados para futura análise. Numa primeira avaliação, poder-se-ia concluir que esse recurso gerou mais interferências negativas do que produziu dados relevantes para a investigação. Contudo, a sobrecarga gerada pela verbalização e pelo estresse da monitoração externa acabou servindo como mais um parâmetro de análise que estabeleceu correlações com as CTs. Assim, a suposta interferência negativa pôde ser capitalizada ao se avaliar a eficiência do gerenciamento de esforço cognitivo na complexidade das tarefas propostas e da sobrecarga cognitiva e emocional envolvida.

Além disso, o uso desse recurso metodológico poderá fornecer pistas sobre a influência de fatores emocionais em relação às CTs. Esses fatores, com diferentes intensidades, normalmente estão presentes no contexto profissional do tradutor. Por isso, acredito que o registro em vídeo, como recurso metodológico aplicado à investigação em tradução, pode oferecer novos caminhos para se abordarem relevantes problemas da nossa área de estudos, especialmente aqueles de caráter empírico-experimental.

Finalmente, o vídeo é um recurso que pode também servir como garantia no caso de alguma falha na gravação em áudio, o que efetivamente aconteceu nesta pesquisa – em uma das sessões exploratório-experimentais, o gravador de áudio não fora devidamente acionado, por isso a transcrição foi feita a partir da respectiva fita de vídeo.

3.5. QUESTIONÁRIOS: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

A finalidade dos questionários aplicados foi obter dos sujeitos informações complementares sobre suas dificuldades e reflexões, não necessariamente verbalizadas durante a realização da tarefa, além de informações sobre sua formação em tradução e

língua inglesa. As informações sobre as dificuldades e reflexões tiveram um caráter semelhante a um TAP retrospectivo, só que, ao invés de oral, foi registrado por escrito e sem a intervenção do pesquisador – as perguntas foram entregues numa folha impressa e respondidas por escrito, ou apresentadas e respondidas no próprio computador. Essas informações serviram para algumas das análises qualitativas, mas aquelas referentes à formação em tradução e em inglês serviram para o estabelecimento de alguns índices que são utilizados na discussão sobre propostas de mensuração das CTs, no próximo Capítulo.

3.6. O DESENHO EXPLORATÓRIO-EXPERIMENTAL

3.6.1. Os Sujeitos

Os três grupos de sujeitos desta pesquisa foram constituídos com a finalidade de se obterem perfis distintos em relação às CTs:

a) O grupo de alunos de inglês como língua estrangeira, freqüentando, à época, o primeiro período do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi denominado grupo **E** e constituiu-se de quatro sujeitos, todos sem experiência prática ou conhecimento teórico em tradução;

b) O grupo de alunos das disciplinas Teoria da Tradução I e Metodologia da Tradução, ministradas por mim no ICHS/UFOP no primeiro semestre letivo de 2001, foi denominado grupo **MT** e constituiu-se de oito sujeitos, 3 da disciplina Teoria, 3 da Metodologia e 2 de ambas. A maioria desses sujeitos não tinha a intenção de concluir o Bacharelado em Tradução, cursando uma ou ambas as disciplinas apenas para obter créditos em disciplinas optativas, ou porque tinham algum interesse pessoal em relação à tradução; e

c) O grupo de profissionais de tradução foi constituído por quatro sujeitos e foi denominado grupo **P**. Os principais critérios para a definição de profissionalismo na tradução foram o tempo de profissão como tradutor, a intensidade com que traduziam e o número de traduções publicadas. Essas e outras informações foram obtidas a partir dos questionários preenchidos pelos sujeitos (Anexos V e VI).

Todos os sujeitos tinham o português como língua materna. Além disso, decidiram participar da pesquisa voluntariamente, não recebendo qualquer remuneração por isso**.** Os voluntários dos grupos E e MT receberam uma declaração de participação em atividade extracurricular, para uma eventual conversão de créditos acadêmicos no respectivo curso.

3.6.2. Os Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais para a implementação do experimento exploratório:

a) Micro-computador PC com os programas Translog/Writelog e editor de textos Microsoft Word instalados;
b) Gravador micro-cassete;
c) Filmadora de vídeo;
d) Fitas de áudio e de vídeo;
e) Textos-alvo devidamente instalados e configurados no editor Translog/Writelog (ver Anexo III);
f) Questionários impressos ou armazenados no formato Word no micro-computador (ver Anexo V).
g) Um dicionário bilíngüe inglês-português (Houaiss, 1982; apenas na segunda sessão para os grupos **E** e **MT**).

3.6.3. As Tarefas

Foi pedido a cada sujeito que traduzisse para o português o texto 1 (Anexo III), na primeira sessão exploratório-experimental, e o texto 2 (Anexo III), na segunda. Para os sujeitos dos grupos E e MT, houve um intervalo de aproximadamente um mês e meio entre as duas sessões exploratório-experimentais. Esses sujeitos também preencheram questionários sobre a sua formação em tradução e língua inglesa, antes da primeira sessão. Já para os sujeitos do grupo P, as duas sessões foram consecutivas e todos os questionários foram preenchidos após o término da segunda sessão. Em ambas as sessões, todos os sujeitos foram orientados a implementar a técnica de TAP, verbalizando, tanto quanto possível, o que estivessem lendo, digitando, pensando, decidindo etc. (ver instruções impressas apresentadas aos sujeitos no início das sessões no Anexo II). Entretanto, não houve nenhum treinamento prévio para a sua sensibilização em relação à verbalização. Foi feita uma menção a essa metodologia de coleta e ao desenho exploratório-experimental nas salas de aula das disciplinas mencionadas acima, no momento em que foram solicitados voluntários para a pesquisa. Para o grupo E, mencionou-se também previamente essa metodologia e o desenho exploratório-experimental em uma reunião feita para confirmar a participação dos voluntários. Portanto, a orientação sobre o modo como verbalizar foi dada basicamente antes da realização da tarefa, não tendo havido nenhum treinamento específico para esse fim.

Em relação ao programa Translog/Writelog, os voluntários do grupo MT tiveram

um contato com o mesmo antes da primeira sessão exploratório-experimental, já que realizaram uma atividade de tradução em uma aula das respectivas disciplinas em que utilizaram aquele programa. Os sujeitos do grupo de profissionais também já haviam tido contato com o programa através da participação voluntária em outras pesquisas. Assim, os sujeitos do grupo E eram os únicos que não haviam tido contato prévio com o programa. Entretanto, acredito que a simplicidade de operação e as instruções e orientações apresentadas imediatamente antes da realização da tarefa tenham minimizado essa eventual diferença.

3.6.4. O Roteiro

O pesquisador, no início de cada sessão, lia as instruções impressas (Anexo II), que eram deixadas ao lado do micro-computador para eventual consulta durante a realização da tarefa. Ao lê-las, demonstrava o modo de operação do editor Writelog através da utilização de um texto especialmente preparado para simulação. Em seguida, esclarecia eventuais dúvidas que o sujeito pudesse ainda apresentar e, então, configurava, através do Translog, os parâmetros para o respectivo texto que seria traduzido (1 para a primeira sessão e 2 para a segunda) e, em seguida, deixava o Writelog no ponto de ser iniciado, como é exibido na Figura 3B, acima. Acionava o gravador cassete e a câmera de vídeo e saía da sala, deixando o sujeito realizar a tarefa individual e isoladamente. Quando terminava a tarefa, o sujeito deveria pressionar a tecla ESC do micro-computador, para interromper o processo de registro do programa Translog/Writelog, e chamar o pesquisador. Nos casos em que o sujeito esgotava os 40 minutos, o pesquisador batia à porta, o que sinalizava o término do tempo. Assim, o sujeito pressionava ESC. Ao retornar à sala, o pesquisador gravava o arquivo contendo o registro da tarefa com um nome apropriado que identificasse o respectivo sujeito. Desligava o gravador e a câmera e, em seguida, aplicava o questionário retrospectivo – a maioria dos sujeitos respondeu no próprio micro-computador, mas houve alguns casos em que foi necessária a liberação da sala para que outro sujeito realizasse a tarefa. Nesses casos, o sujeito que acabara de concluir a tarefa respondia o questionário impresso em uma outra sala. O preenchimento do questionário era também feito individual e isoladamente, mas sem limite de tempo e sem verbalização.

Na segunda sessão, apenas os grupos E e MT tiveram acesso a um dicionário impresso inglês-português (Houaiss, 1982). Os sujeitos do grupo P realizaram a segunda sessão imediatamente após a primeira e, terminando as duas sessões, responderam primeiramente o questionário retrospectivo e, em seguida, o questionário sobre sua

formação em língua inglesa e tradução (ambos encontram-se no Anexo V).

3.6.5. Os Contextos Físicos

Conforme menciono acima, todas as sessões foram realizadas individual e isoladamente, isto é, o sujeito ficava numa sala fechada a fim de que não se sentisse (muito) constrangido ao verbalizar. Para os sujeitos dos grupos E e MT, as sessões foram realizadas nas salas I-40 e F-32 do ICHS/UFOP, onde havia isolamento acústico e privacidade. Para dois sujeitos do grupo P, as sessões foram realizadas em um gabinete de professor da FAFICH/UFMG, com características de isolamento e privacidade satisfatórias, enquanto que, para os dois outros sujeitos desse grupo, o pesquisador foi às respectivas residências, onde se realizaram as sessões com as mesmas condições de privacidade e isolamento.

3.7. A JUSTIFICATIVA DO MÉTODO

A constituição dos grupos de sujeitos visou à obtenção de perfis de CT significativamente distintos. A inclusão do grupo E trouxe um perfil bastante relevante para a análise e discussão dos dados, já que foi composto de sujeitos com razoável nível de proficiência em LF, mas sem nenhum contato profissional ou acadêmico com a tradução, ou seja, hipoteticamente com um nível mínimo de CTs. Com relação ao grupo MT (alunos das Disciplinas do Curso de Tradução mencionadas acima), esperava-se que houvesse algum incremento no seu nível de CTs na segunda sessão exploratório-experimental, já que estavam, á época, freqüentando disciplinas de tradução. Inicialmente idealizara-se a constituição de três grupos somente para esses sujeitos – **M** (Metodologia), **T** (Teoria) e **MT** (ambas) – a fim de que se avaliassem diferentes perfis ou padrões de desenvolvimento das CTs. Entretanto, como a amostra foi muito reduzida e o intervalo entre as duas sessões também foi relativamente pequeno, optei por tratar esses sujeitos como um só grupo. Esse grupo teve o dobro de sujeitos em comparação com cada um dos outros grupos (oito, quatro e quatro). Além da maior facilidade de conseguir voluntários, alunos das minhas próprias disciplinas, em função de estarmos atuando na mesma Instituição, da disponibilidade e de condições físicas para a realização das sessões exploratório-experimentais, o maior número de sujeitos nesse grupo deve-se, principalmente, ao fato de ser ele o grupo principal desta pesquisa – é nesse grupo que se esperava observar alguma modificação em relação às CTs. O grupo P, uma vez que se supunha consolidado em termos de CTs, não teve um intervalo entre as sessões. Já para o grupo E, com o mesmo

intervalo médio entre as duas sessões que o dado para o grupo MT, não se esperava variação significativa nas CTs. Ainda em relação ao grupo P, os critérios de profissionalismo utilizados para enquadrar os sujeitos num determinado perfil foram tempo de profissão (pelo menos dois anos realizando traduções remuneradas), quantidade de traduções publicadas (pelo menos duas) e intensidade de produção de traduções (por exemplo, número de laudas por dia), entretanto esse último critério não foi eliminatório, mas tão somente classificatório. Esses três critérios foram utilizados para a composição do índice de potencialidades profissionais/instrumentais (INST), conforme descrevo na seção 4.4 do próximo Capítulo. É importante ressaltar que o critério de profissionalismo adotado não é uma garantia para o nível de desenvolvimento das CTs. Por isso mesmo é que pretendo desenvolver parâmetros para a sua mensuração, como veremos abaixo.

Os materiais foram escolhidos de modo a proporcionar as mesmas condições de produção a todos os sujeitos e a fornecer, de forma confiável, os dados necessários para a análise que desenvolvo nos próximos capítulos. No que diz respeito à igualdade de condições, entretanto, os sujeitos não profissionais (dos grupos E e MT) tiveram acesso a um dicionário bilíngüe na segunda sessão. Tendo constatado a limitação do glossário do próprio Translog/Writelog na primeira sessão, optei por essa solução para a segunda. Como os profissionais ainda não haviam começado a participar do experimento exploratório, e sabendo que eles realizariam as tarefas em sessões consecutivas, decidi não disponibilizar esse recurso para eles. Assim, o grupo P teve as mesmas condições na primeira sessão, mas não na segunda, não tendo tido acesso ao dicionário impresso inglês-português e nem o intervalo de tempo entre as duas sessões, dado aos outros dois grupos. Houve, portanto, uma limitação em relação aos recursos externos oferecidos a esse grupo na segunda sessão. Tal diferenciação objetivou, principalmente, observar a capacidade dos sujeitos desse grupo para solucionar os problemas encontrados a partir de *apoio interno* (*cf.* Alves 1995/1997). Já que o modelo explicativo que proponho para cognição, tradução e CTs postula a centralidade dos processos inferenciais para a atividade tradutória, supus que, mesmo com menos recursos de *apoio externo*, os sujeitos de P poderiam chegar a soluções mais satisfatórias que os dos outros grupos.

Ainda com relação aos materiais, observei que o *software* Translog/Writelog, versão para DOS, além de apresentar as limitações de edição já mencionadas acima, gera também dificuldades na preparação dos dados, em função de não ter uma interface “muito amigável” com os programas de edição da plataforma Windows, usualmente utilizados no processamento e análise de dados. Por esse motivo, sugiro que pesquisadores interessados

na utilização dessa ferramenta prefiram a versão 2000, que foi desenhada para Windows e possui mais e melhores recursos de edição e processamento.

No que concerne à escolha dos dois textos, o objetivo foi investigar se haveria uma diferença significativa entre os grupos nos processos de tradução empreendidos em cada um dos textos, uma vez que parti de duas categorias distintas de gênero textual, *grosso modo*, um técnico e o outro literário (dramático). Em relação às informações contextuais relativas aos dois textos, pode-se afirmar que as tarefas de tradução tiveram um caráter bastante descontextualizado, principalmente em relação ao segundo texto, que supostamente se distanciava mais, tanto temporal quanto espacialmente, do contexto histórico dos sujeitos. Essa descontextualização, característica avessa à atividade tradutória usual, serviu para criar problemas e, conseqüentemente, elicitar processos de solução de problemas no nível contextual, que, conforme defendo neste trabalho, são os mais relevantes para a CTe.

Em relação às tarefas, pretendi que os sujeitos implementassem procedimentos complexos relacionados à tradução e que descrevessem verbalmente seus pensamentos, decisões, reflexões etc., a fim de conseguir mais pistas sobre os vários processos envolvidos na realização daquelas tarefas. O objetivo foi, como mencionei acima, gerar dados confiáveis sobre processos relacionados às CTs. O roteiro desenhado e implementado teve o objetivo de estabelecer alguns parâmetros de controle em relação aos dados gerados, visando a essa confiabilidade.

Finalmente, os contextos físicos, conforme comentei, tiveram o objetivo principal de promover privacidade e isolamento, evitando que os sujeitos sentissem (mais) constrangimento no momento em que estavam verbalizando.

Tenho consciência de que o desenho exploratório-experimental implementado nesta pesquisa tem pouca validade ecológica. No entanto, devido principalmente ao caráter exploratório e aos objetivos perseguidos, acredito que, mesmo assim, os dados coletados apresentam interessantes indícios e permitem observar características relevantes do processo tradutório, como discuto nos próximos capítulos. Enfim, as supostas interferências negativas, que, a princípio, comprometeriam a naturalidade dos processos tradutórios, serviram também como fontes de informações e de conclusões relevantes.

3.8. AS HIPÓTESES

Sugeri, no Capítulo 2, que o desenvolvimento das CTs, e particularmente da CTe, seria representado no modelo proposto (Diagrama 2C) através da expansão dos processos de atribuição e avaliação de semelhança interpretativa entre as unidades de tradução recíprocas, na direção dos processos pragmáticos meta-conscientes. Assim, para os aprendizes ou tradutores menos experientes, a CTe ainda não avançou suficientemente naquela direção, o que faz com que aqueles sujeitos apresentem eventuais problemas ou dificuldades no seu desempenho na tradução. Por exemplo, eles costumam operar majoritariamente nos níveis formais, lidando muito mais com aspectos de codificação do que com informações contextuais, por isso, muitas vezes, não conseguem resolver, ou nem mesmo detectar problemas processáveis nos níveis mais centrais do Diagrama. Assim, a semelhança interpretativa implementada é deficitária, já que geralmente não há uma produção satisfatória de efeitos contextuais em nenhuma das duas unidades de tradução recíprocas, cujas dimensões limitam-se aos níveis mais periféricos de processamento. O padrão de busca e avaliação de semelhança entre aquelas duas unidades de tradução, ao invés de interpretativa, é formal. Nesse caso, a maior parcela dos esforços cognitivos é despendida no processamento lingüístico estrito. Caso esse aprendiz ou tradutor menos experiente conte com uma competência lingüística satisfatoriamente desenvolvida na LF e na LA, o esforço cognitivo e, conseqüentemente, o tempo dedicado à tarefa deverão ser menores, já que os processos mais elaborados e demorados dos níveis mais conscientes serão menos demandados ao longo da tradução. Por outro lado, se houver problemas relativos à competência lingüística, como desconhecimento de vocabulário, dificuldades sintáticas e semânticas, esses poderão desencadear processos inferenciais nos níveis pragmáticos mais conscientes, já que serão geradas implicações contextuais detectando a existência de um problema. Assim, um problema formal ocuparia um nível pragmático de processamento, o que representa maior quantidade de esforço cognitivo para a sua resolução.

Em relação ao nível de processamento durante a atividade tradutória, é pertinente mencionar que, toda vez que o tradutor tem “um alarme disparado” (*cf.* Robinson, 1997), o automatismo dá lugar à reflexão consciente para que se encontre a solução do respectivo problema e se tome uma decisão. Essa observação é congruente com a proposta do modelo Alves (In Alves, Magalhães & Pagano, 2000), que estabelece a distinção entre os *blocos automático* e *reflexivo* para os processos de tradução. Portanto, já se pode vislumbrar que a

distinção entre as propostas de Robinson e Alves, Magalhães & Pagano se deve muito mais à divergência sobre a proporção do espaço de cada um dos blocos na atividade do tradutor profissional do que propriamente a uma discordância conceitual profunda. Essa questão será retomada no Capítulo 6.

No desenho exploratório-experimental aplicado a esta pesquisa, conforme apresentei acima, além da tarefa tradutória, foi solicitado aos sujeitos que realizassem uma tarefa extra, qual seja, verbalizar, tanto quanto possível, tudo que liam, digitavam, corrigiam, pensavam etc. Em resumo, pediu-se a eles que pensassem em voz alta durante a execução da tarefa. Assim, a tarefa de produção do TA concorreu com a produção da verbalização sobre a tarefa, o que representou uma sobrecarga cognitiva em relação ao contexto usual de tradução de textos escritos. Além disso, o estresse imposto aos sujeitos, pela demanda por verbalização enquanto traduziam e pelo fato de estarem sendo gravados e filmados, também representou uma sobrecarga cognitiva, nesse caso, afetando principalmente o subsistema PP (a sub-competência psico-fisiológica), que pode ter influenciado o desempenho de todo o sistema.

Desse modo, além de lidarem com as demandas usuais dos processos tradutórios, os sujeitos empreenderam esforços cognitivos paralelos, o que certamente afetou o seu desempenho usual em tradução. Apesar dessas limitações em relação à validade ecológica do desenho exploratório-experimental, acredito ter conseguido vislumbrar a articulação das CTs, visto que essas sempre envolvem (e interagem com) conhecimentos, habilidades e competências complexas, como já discuti acima.

Considerando-se a categorização e a nomenclatura utilizadas por Neunzig (2001) para descrever diferentes tipos de hipóteses, o modelo representado pelo Diagrama 2C acima será tomado como a *hipótese teórica* deste trabalho. Essa categoria de hipótese é geralmente constituída a partir da postulação de um modelo, cujo caráter é provisório, devendo ser corroborada ou falsificada em função de desenvolvimentos posteriores, possivelmente empírico-experimentais. Uma outra categoria de hipóteses que Neunzig (op. cit.) postula é a das *hipóteses de estudo* – essas procuram responder perguntas de caráter exploratório em relação a fatores menos específicos ou focados, envolvidos na tradução; esse tipo de hipótese está sujeito à falsificação ou corroboração de forma mais imediata que as *hipóteses teóricas*, sendo suficientes para isso os resultados obtidos em uma única pesquisa, já que, para serem avaliadas, as *hipóteses de estudo* dependem de um corpo de dados e análises mais restrito que o exigido para a avaliação das *hipóteses teóricas*. Finalmente, as *hipóteses experimentais* apresentam um escopo bem mais específico, pois

procuram testar relações de causa e efeito, estritamente definidas, entre determinadas variáveis e/ou processos em uma amostra bem definida e representativa.

Dado o caráter exploratório desta pesquisa, não apresentarei *hipóteses experimentais*, mas tão somente uma *hipótese teórica*, que se constituiu na proposição do modelo de cognição e CTs, sintetizado no Diagrama 2C, e que enuncio na primeira hipótese abaixo, e duas *hipóteses de estudo*, de caráter eminentemente exploratório, que enuncio como hipóteses 2 e 3.

HIPÓTESE TEÓRICA

1. **A CTg é uma competência múltipla que envolve a coordenação de diversos domínios cognitivos e corporais;**
   - **1.1. A CTe é o principal componente da CTg, sendo governada pelo Princípio da Relevância, operando principalmente a partir de processos conscientes ou meta-conscientes.**

HIPÓTESES DE ESTUDO

2. **O sujeito que apresentar a CTe mais desenvolvida:**
   - **2.1. utilizará mais o nível de processamento meta-cognitivo, tomará mais decisões conscientes, gerenciará mais habilmente os recursos cognitivos disponíveis;**
   - **2.2. em função disso, produzirá textos mais adequados no aspecto contextual.**
3. **O sujeito que apresentar a CTe menos desenvolvida:**
   - **3.1. utilizará mais os níveis de conhecimento procedimental e conhecimento declarativo e, geralmente, utilizará os recursos cognitivos disponíveis para resolver problemas formais da LF e da LA;**
   - **3.2. se a competência em LF e LA for suficiente para resolver os problemas formais, a tradução transcorrerá de forma rápida, visto que os processos mais demorados e conscientes quase não ocorrerão, mas a adequação contextual será significativamente menor no TA;**
   - **3.3. quando a competência lingüística em LF e LA for menos satisfatória, os problemas formais ocuparão os níveis mais conscientes de processamento, acarretando o aumento do tempo e do esforço cognitivo na realização da tradução.**

Nos próximos capítulos, essas hipóteses serão discutidas à luz dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE QUANTITATIVA:
EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE MENSURAÇÃO DAS CTs

As propostas de mensuração desenvolvidas neste Capítulo são eminentemente exploratórias, como destaco no título acima, não havendo a pretensão de se estabelecerem relações de causa e efeito definitivas entre os fatores abordados e as competências do tradutor. Assim, reitero a intenção de, principalmente, iniciar uma discussão que possa oferecer subsídios para futuras abordagens quantitativas às CTs.

Este Capítulo divide-se em quatro partes. Na primeira, discuto os critérios utilizados na análise formal aplicada aos TFs (textos-fonte). Na segunda, com base naqueles mesmos critérios, proponho um sistema de avaliação qualitativa e quantitativa para os TAs (textos-alvo). Em seguida, na terceira parte, apresento e discuto a constituição de alguns índices e coeficientes que potencializam relações entre efeitos e esforço na realização das tarefas exploratório-experimentais, sugerindo uma interface entre o Princípio da Relevância e a CTe. Na última parte, proponho o desenvolvimento de medidas para padrões de potencialidades (cognitivas, tradutórias e psico-motoras) que, juntamente com a CTe, desenvolvida na terceira parte, comporão o coeficiente de CTg.

4.1. PROPOSTA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-PRAGMÁTICA DOS TFs

Considerando o modelo teórico para o processamento lingüístico-pragmático-cognitivo, desenvolvido no Capítulo 2, apresento, nesta seção, uma proposta de análise formal dos TFs que aplica os princípios hierárquicos postulados naquele modelo, além de conceitos de codificação conceitual, codificação procedimental e informações contextuais, já discutidos anteriormente.

Assim, proponho que o processamento de um texto – tanto na sua análise quanto na sua produção – dar-se-á a partir da coordenação de vários níveis ou domínios. De acordo com a proposta do modelo cognitivo esquematizado acima, existe uma hierarquização no processamento, que pode levar a um aparente grau de modularização nos níveis mais externos, devido à rapidez e à rotinização dos processos desses níveis. Entretanto, esse tipo

de modularização é muito mais uma característica extrínseca, um resultado dos processos de desenvolvimento biológico-cognitivo. Intrinsecamente, os diversos níveis são dinâmicos e, como propõem as AC, há simultaneidade e paralelismo entre processos de diferentes níveis. Além disso, retomando a discussão sobre o conceito de código apresentada acima, lembro que adoto o termo, assim como aceito certos graus de modularidade, a partir de uma concepção dinâmica, desencapsulada, não totalmente seriada e em complementaridade com outros processos cognitivos. Ainda que os conceitos de *competência* e *código* tenham uma longa história na tradição cognitivista e encontrem-se demasiadamente cristalizados por conta disso, insisto no seu uso a partir de uma outra perspectiva.

Assim, sugiro um modelo de análise de seis níveis para os TFs:

1. O nível lexical, que corresponde à codificação conceitual;
2. O nível sintático, que corresponde à codificação procedimental;
3. O nível semântico, que corresponde à codificação conceitual da representação semântica, no nível sub-proposicional;
4. O nível coesivo, que corresponde à codificação procedimental inter-proposicional;
5. O nível da coerência, que corresponde à codificação conceitual macro-proposicional; e
6. O nível contextual, que corresponde aos efeitos contextuais do texto.

Nessa proposta, a recorrência do termo “codificação” chama atenção. Como já comentei, mais do que postular um processo automático de associação simbólica, a minha intenção é apontar para a natureza semelhante de certos processos cognitivos comumente diferenciados pelos rótulos “de baixo” e “de alto nível”. Portanto, o uso que faço de “codificação”, aqui, pouca relação tem com as associações simbólicas biunívocas (um *input* X gera um *output* Y), mas implica ativações recursivas na rede cognitiva, que tendem a um significativo grau de estabilização. Considerando-se o componente conexionista implicado no modelo proposto no Capítulo 2, à medida que os níveis de ativação vão se “complexificando”, menor é a probabilidade de estabilização e, conseqüentemente, maior a diversificação de comportamentos. Esse princípio de estabilização de processos recursivos é inversamente proporcional à complexidade da rede, o que é corroborado tanto logicamente, através de princípios estatísticos, quanto empiricamente, por exemplo, através da cristalização mais rápida e consistente de certos níveis de processamento, como o fonético-fonológico e lexical no desenvolvimento da língua materna, em comparação com

outros níveis mais complexos. Codificação, pois, é tomada aqui como uma relação mais forte entre um determinado comportamento e o grau de recursividade de processos correlatos no sistema nervoso. Nos seis níveis que proponho acima para a análise dos TFs, há uma progressiva desautomatização e, por outro lado, conscientização dos processos de codificação à medida que se avança para os níveis mais altos ou centrais. Assim, apesar de paralelos, os níveis de processamento são também hierárquicos.

Outro aspecto que chama atenção na proposta dos níveis de análise acima é a alternância entre codificação conceitual e codificação procedimental. Esses processos não são exatamente os mesmos, repetidos em níveis diferentes. Sua natureza, sim, é semelhante no que se refere à produção de representações. A alternância entre procedimental e conceitual demonstra congruência com a proposta de Gonçalves (2001a). Esse sugere, de forma ainda incipiente, a possibilidade de formalização de um modelo de análise lingüística fundamentado na leitura cruzada entre TR e AC. Utilizando os conceitos de codificação conceitual e procedimental e, também, de informações contextuais, esboça-se um modelo vetorial tridimensional fundamentado em propostas de modelos conexionistas, o qual sugere uma interessante esquematização para os processos lingüístico-pragmáticos a partir de um princípio funcionalista mais geral. Dessa perspectiva, ao se implementar um processo lingüístico-pragmático, interpretativo ou produtivo, determinados domínios do sistema cognitivo seriam ativados. Tal ativação poderia ser esquematicamente representada por uma "força" resultante, cujos componentes seriam os três vetores propostos naquele modelo. Analisando essa proposta do ponto de vista da TR, a resultante representaria a geração de certas implicaturas, cuja contribuição de longo prazo para o sistema seriam os efeitos contextuais. Os três eixos vetoriais corresponderiam, respectivamente, às codificações conceitual e procedimental e às informações contextuais. Os dois primeiros vetores teriam relação com a informação lingüística nova, ou o insumo lingüístico, enquanto o terceiro representaria o contexto inferencial que emerge em função daquele insumo. Assim, considerando os níveis alternados de codificação conceitual e procedimental, propostos acima para a análise dos TFs, vejo a possibilidade de desenvolvimentos futuros que utilizem, de forma sistematizada, aqueles níveis de processamento numa proposta vetorial fundamentada em princípios conexionistas. Apesar da relevância daquela proposta, ainda faltam ferramentas teóricas e metodológicas para a sua plena aplicação aos dados desta pesquisa.

A sugestão de análise que ora apresento é muito mais um primeiro esboço para ser debatido e desenvolvido em função dos aprofundamentos e desdobramentos teóricos

vindouros. Penso que seu mérito esteja no fato de se buscar uma correlação entre níveis formais e cognitivos na análise e produção textuais, procurando, assim, acomodar aspectos formais e funcionais na análise textual proposta. Pela sua insipiência teórica, tentarei muito mais explorar possibilidades de abordagem de diversos aspectos envolvidos no processo tradutório, buscando algumas regularidades – semelhanças e diferenças – no comportamento dos grupos exploratório-experimentais.

Aprofundando a proposição dos seis níveis de análise sugeridos acima, lhes será feita uma interposição com os seguintes itens formais, os quais serão usados para representar a estrutura lingüístico-pragmática dos TFs:

{Texto**}**
(6) efeitos contextuais
[Macro-proposição (função/ argumento/ato de fala)**]**
(5) codificação conceitual macro-proposicional
(Mid-proposição (período)**)**
(4) codificação procedimental
Codificador procedimental inter-proposicional (conjunção)
(3) codificação conceitual / representação semântica
Proposição
Sintagma oracional (oração)
(2) codificação procedimental
Sintagma nominal (substantivo)
(1) codificação conceitual
Item lexical (palavra)

Tais itens formais serão marcados nos textos com os seguintes sinalizadores:
{ } = Texto
[ ] = Macro-proposições/ argumentos
( ) = Períodos (*sentences*)
destaque = Conjunções/ conectores
sublinhado = Orações
negrito = Sintagma nominal

Os números sobrescritos no início de cada colchete, na representação abaixo, servem para delimitar as diferentes macro-proposições identificadas. No texto 1, por exemplo, a primeira macro-proposição está intercalada em parte da segunda. No segundo texto também ocorre tal intercalação, como se pode observar abaixo. Segue, pois, a análise lingüístico-pragmática dos dois textos utilizados nas tarefas exploratório-experimentais desta pesquisa.

TEXTO 1

{*Start **a new task**}

{[1]**[(*Why start **a new task**?)]**

[1]**[(You** may want start **a new task** while **you**'re working on **another task)**.
For example, **(**if **you** are working on **a document** and decide to check **e-mail**, **you** can read **the e-mail** while **you** leave **the document** open**).]**

[2]**[*(You** can start **a new task** by using **the Works Task Launcher**.**)]**

[1]**[(You** can create **a new document**, start **another task** in **another program**, or open **a document you**'ve worked on before**).]**

[2]**[(**1. On **the File menu**, click **New**.
Works displays **the Task Launcher Programs tab**.**)**

(2. To start **a new task**,
click **the program you** want.
Works displays **a list of tasks** for **that program**.**)**

(3. Click **the task you** want.**)**

(4. Click **Start**.**)]**

[3]**[*Tips]**

[3]**[(**To open **a document you**'ve worked on before,
click **the History tab**, and then click **the row** in which **the document** is listed.**)**
(To choose **tasks** by **category**,
click **the Tasks tab**, select **a category**, select **a task**, and then click **Start**.**)]}**

Estrutura procedimental-proposicional-textual
{*prop [1]**[*(**prop**) **(**prop cod.proced. prop**)** cod.proced. **(**cod.proced. prop cod.proced. prop prop cod.proced. prop**) (**prop prop cod.proced. prop**)] [2][*(**prop cod.proced. prop**) (**cod.proced. prop prop**) (**cod.proced. cod.proced. prop prop**) (**cod.proced. prop**) (**cod.proced. prop**)] [3]**[*prop **(**cod.proced. prop prop cod.proced. prop**) (**cod.proced. prop prop prop prop cod.proced. prop**)]}**

Número de unidades
3 macro-proposições (2 para 7Ma e 16Pa)
11 mid-proposições (9)
16 codificadores procedimentais inter-proposicionais (12)
30 proposições (20)
53 sintagmas nominais (41)
167 palavras (122)

Nível de dificuldade lingüístico-pragmática =
16,50 (**10,61**) (pal/36 + sint/25 + prop/16 + cod.inter/9 + midprop/4 + macroprop)

TEXTO 2

{*WAITING FOR **LEFTY}**

{[1]**[(**As **the curtain** goes up **we** see **a bare stage**.**)]**
[2]**[(**On **it** are sitting **six or seven men** in **a semicircle**.**)]**
[3]**[(**Lolling against **the proscenium** down left is **a young man** chewing **a toothpick**: **a gunman**.**)]**
[4]**[(A fat man of porcine appearance** is talking directly to **the audience**.**)** In **other words (he** is **the head of a union)]]**and**[**

[2]**[(the men ranged behind him** are **a committee of workers**.**) (They** are now seated in **interesting different attitudes** and present **a wide diversity of type**, as **we** shall soon see.**)]**

[4]**[(The fat man** is hot and heavy under **the collar**, near **the end of a long talk**, but not too hot: **he** is well fed and confident.**) (His name** is **HARRY FATT**.**)]}**

[5]**{Clifford Odets**, 1935**}**

Estrutura procedimental-proposicional-textual
{*prop* **[1][(***cod.proced.* *prop* *prop***)] [2][(***prop***) (***prop***) (***prop* *cod.proced.* *prop* *cod.proced.* *prop***)]**
]*cod.proced.***[[3][(***prop* *prop* *prop***)] [4][(***prop***)** *cod.proced.* **(***prop***) (***prop* *prop* *cod.proced.* *prop***) (***prop* *prop***)]} [5]{***metaprop***}**

Número de unidades
5 macro-proposições (1 delas meta-proposição)
9 mid-proposições
6 codificadores procedimentais inter-proposicionais
19 proposições
30 sintagmas nominais
127 palavras

Nível de dificuldade lingüístico-pragmática =
14,58 (pal/36 + sint/25 + prop/16 + cod.inter/9 + midprop/4 + macroprop)

Com relação à proposta acima, cabe ressaltar alguns aspectos. Em primeiro lugar, procurei avaliar o nível de dificuldade de cada um dos textos com base na sua estrutura formal e proposicional. Como discutirei abaixo, o respectivo nível de dificuldade deverá apresentar uma certa correlação com o esforço cognitivo e com o tempo despendidos na realização da tarefa. O princípio fundamental para a hierarquização de categorias proposta acima é que os níveis mais altos demandam maior esforço cognitivo, visto que precisam coordenar mais elementos processuais (mais nódulos do sistema) de forma progressivamente menos automática, isto é, cada vez mais consciente. Portanto, foram contados todos os itens de cada uma das seis categorias propostas e, considerando um progressivo grau de dificuldade no seu processamento, atribuiu-se um valor de ponderação para cada uma dessas categorias.

O cálculo do nível de dificuldade foi feito da seguinte forma:

[FORMULAÇÃO 4A]
Nível de dificuldade = (número de palavras : 6^2) + (n. de sintagmas nominais : 5^2) + (n. de proposições : 4^2) + (n. de codificadores interproposicionais : 3^2) + (n. de mid-proposições : 2^2) + (n. de macro-proposições : 1^2).

Os fatores de ponderação (6^2, 5^2, 4^2, 3^2, 2^2 e 1^2), que dividiram o número de elementos de cada uma das categorias, foram estabelecidos a partir de várias tentativas. Procurou-se uma relação que refletisse uma progressividade nos níveis de complexidade de processamento. Assim, apesar de serem valores arbitrários, procuram espelhar a relação entre quantidade e qualidade no processamento dos vários níveis textuais, além de apresentarem uma certa relação com o tempo médio despendido pelo conjunto de sujeitos da pesquisa na tradução de cada um dos textos:

Nível de dificuldade do texto 1 = 16,50	tempo médio = 1.704 segundos
Nível de dificuldade do texto 2 = 14,58	tempo médio = 1.731 segundos

Aqui cabe uma retificação no nível de dificuldade do texto 1, já que os sujeitos 7M e 16P, em função de não terem percebido que havia a última parte no TF1 (*Tips*), traduziram um texto menor que os outros sujeitos e, portanto, tiveram uma atribuição de dificuldade menor para aquele TF (valor entre parênteses apresentado na análise do TF1 acima). Em função disso, o nível de dificuldade médio para o TF1 deve ser alterado para *15,32*. Ainda assim não temos uma correlação direta entre o tempo e o nível de dificuldade. Contudo, mantenho essa proposta de ponderação, visto que não pretendo igualar tempo despendido à dificuldade de processamento e produção. Certamente, há vários outros fatores interferindo no tempo de realização da tarefa. Assim, esse índice pode servir como um prognóstico em relação ao esforço demandado para a interpretação e tradução dos textos, tendo muito mais relação com uma análise do produto que propriamente do processo.

Partindo da proposta acima, desenvolvi a avaliação quantitativa e qualitativa dos TAs, que se encontra detalhada no Anexo IV. Apresento a seguir os parâmetros que nortearam aquela avaliação.

4.2. AVALIAÇÃO DOS TAs

Valendo-me das categorias de análise propostas para os TFs, estabeleci as seguintes categorias de problemas/ inadequações para avaliar os TAs:

L = lexical --> codificação conceitual
SI = sintático --> codificação procedimental
SE = semântico --> codificação conceitual semântico-proposicional (representação semântica/forma proposicional)
TD2 = coesão (textual-discursivo) --> codificação procedimental inter-proposicional
TD1 = coerência (textual-discursivo) --> codificação conceitual macro-proposicional
CO = contextual (implicaturas/ efeitos contextuais).

A representação dos problemas/inadequações nos TAs foi incluída entre colchetes e em negrito, para que se destacasse dos textos produzidos pelos sujeitos, como se verifica no Anexo IV. Cada marcação foi feita imediatamente após a ocorrência do respectivo problema.

É importante frisar que o sistema de avaliação aqui proposto e aplicado aos TAs é também exploratório e não pretende estabelecer um critério absoluto para a mensuração da qualidade de traduções, principalmente porque se implementou a partir da subjetividade de um só sujeito, ou seja, do próprio pesquisador. Como é amplamente vivenciado por aqueles profissionais que lidam com avaliação de textos em geral, o estabelecimento de critérios

estritamente objetivos é, em grande medida, controverso e nem sempre aplicável sem problemas. Normalmente, uma avaliação implica juízos de valor, os quais se constituem a partir da subjetividade do avaliador. Assim, um possível aperfeiçoamento para a proposta aqui constituída dar-se-ia através da sua implementação por diversos avaliadores, a fim de se observar a variabilidade entre os julgamentos desenvolvidos por diferentes subjetividades. Desse modo, obter-se-iam dados intersubjetivos que poderiam validar o sistema proposto, caso houvesse convergência nas avaliações, ou enfraquecê-lo, se houvesse uma discrepância muito grande entre as respectivas avaliações. Nesse sentido, é relevante mencionar o trabalho de Rothe-Neves (2002), no qual diversos especialistas da área, excluindo-se o pesquisador, implementaram um sistema de avaliação bastante objetivo, em que atribuíram um determinado valor para cada quesito de avaliação dos TAs, a partir de instruções de um roteiro abrangente. Os resultados obtidos naquele trabalho foram estatisticamente significativos, apontando convergência nas avaliações e mostrando-se promissores em relação a um critério de avaliação de traduções. Entretanto, optei por desenvolver um sistema mais diretamente relacionado às características do modelo teórico aqui proposto. Além disso, não houve tempo hábil para a que o sistema aqui sugerido pudesse ter sido operacionalizado com vistas a ser implementado por outros avaliadores. Um possível desdobramento deste trabalho será o aperfeiçoamento deste sistema de avaliação e, até mesmo, sua integração a outras propostas, a fim de se obterem critérios mais sistemáticos e confiáveis para a avaliação de traduções.

A seguir, farei uma breve explicitação dos critérios adotados para a avaliação dos TAs, dando um exemplo da aplicação de cada uma das seis categorias propostas acima.

Um segmento foi marcado com o código [L] quando apresentou uma escolha lexical inadequada, ou mesmo quando houve um problema mais elementar, como um erro de ortografia. Por exemplo, no segmento “Por que começar uma nova atividade**[L]**?” (Anexo IV, 1Ea, p. LXVII), a palavra “atividade” foi considerada uma tradução não totalmente satisfatória para *task*, visto que não é a opção usual nesse tipo de texto, o que pode redundar em dispêndio extra de esforço cognitivo para o eventual leitor do TA ao processar aquela unidade, causando uma perda de eficiência na Relação de Relevância.

Marcaram-se com o código [SI] aquelas estruturas que apresentaram problemas, tanto na interpretação do TF quanto na produção do TA, no nível sintático. Em “Você pode querer começar uma nova tarefa enquanto está**[SI]** trabalhando em outra.” (Anexo IV, 2Ea, p. LXVIII), o problema sintático deve-se à codificação procedimental inadequada do modo verbal na LA. Da perspectiva da TR, uma forma morfossintática inapropriada pode gerar,

na recepção, implicaturas não pretendidas pelo emissor do texto, o que pode desviar o foco da interpretação, fazendo com que a intenção informativa não seja satisfatoriamente interpretada pelo interlocutor. Esse não é exatamente o caso do problema destacado acima. Houve, muito mais, uma quebra de expectativa em relação ao uso da norma padrão em língua portuguesa, o que, em termos de elevação de esforço, pode ter sido bem pouco significativo, já que a variante apresentada é bastante recorrente na fala e concorre com o padrão escrito da língua.

Os problemas semânticos, marcados com o código [SE], incluíram problemas semântico-proposicionais tanto na interpretação da LF quanto na produção da LA. Nessa categoria, foram assinaladas alterações no conteúdo de uma forma proposicional do TF para o TA, que podem ter sido ocasionadas por acréscimos, omissões, problemas lexicais ou sintáticos, entre outros. No segmento "1- Em **[SE]** FILE, clique New.", (Anexo IV, 7Ma, p. LXX), ocorre uma omissão que afeta o conteúdo proposicional da unidade em questão. Nesse caso, apesar de não ocorrer a inviabilidade da função comunicativa, a omissão pode gerar uma pequena sobrecarga na interpretação da unidade em questão, já que nem todo leitor ativará o item *File* como um dos menus que se encontram na parte superior da tela do programa em questão. A palavra "menu", nesse caso, funcionaria como um facilitador, ou redutor de esforço cognitivo para o leitor/usuário menos familiarizado com a terminologia e a apresentação das telas de programas de edição, uma vez que direcionaria sua atenção para a região onde se encontra o objeto mencionado, ajudando no processo de atribuição de referência.

Na categoria dos problemas de coesão, [TD2], encontram-se ocorrências de codificação procedimental inadequada na articulação de proposições. Tais problemas relacionam-se, principalmente, com o uso de conjunções e articuladores inter-proposicionais.

> Você pode querer começar uma nova atividade enquanto estiver trabalhando em outra atividade**[TD2]**. Por exemplo, se você estiver trabalhando em um documento e decidir checar e-mails, você pode ler o e-mail enquanto você**[TD2]** deixa o documento aberto. (Anexo IV, 1Ea, p. LXVII)

No segmento acima, a marcação de [TD2] para a repetição das palavras "atividade" e "você" indica que houve um problema no nível da coesão, aqui denominada codificação procedimental inter-proposicional. Tais repetições indicam impropriedade no uso de recursos coesivos da língua portuguesa, nesse caso, a elipse. No tocante à Relação de Relevância, a não elisão dessas palavras poderá gerar também uma pequena sobrecarga cognitiva, visto que poderá ocorrer uma quebra de expectativa no leitor/usuário da LA –

um padrão estilístico usual não foi respeitado. Nesse caso, as quebras de expectativa, em relação a certos padrões, costumam gerar implicaturas na interpretação que não são pretendidas pelo emissor. Isso também gerará a redução da Relação de Relevância, tornando a interpretação mais dispendiosa para o leitor.

Os problemas codificados como [TD1] relacionam-se a questões de coerência textual, ou, nos termos propostos pelo modelo, de codificação conceitual macro-proposicional. Em função de ser um problema que se insere nos níveis mais altos (ou centrais) de processamento conceitual, não ocorre isoladamente, mas sempre aparece em decorrência de algum problema de nível mais superficial. Por exemplo, no caso da omissão do título do texto 1 (Anexo IV, 1Ea, p. LXVII), a marcação feita foi [SE/TD1], já que houve a omissão de um conteúdo semântico-proposicional que gerou um problema de coerência – normalmente um título estabelece relações de coerência textual, isto é, contribui para a configuração da estrutura macro-proposicional do texto. A não ativação de tal configuração, através de um título ou mecanismo semelhante, pode "onerar" significativamente o processamento do texto, visto que o contexto inferencial estará mais aberto ou menos focado. Conseqüentemente, a possibilidade de as implicaturas geradas coincidirem com aquelas pretendidas pelo emissor será menor, o que diminui a eficiência comunicativa.

Finalmente, a categoria [CO] refere-se a problemas relativos aos efeitos contextuais, que podem incluir a não geração de alguns efeitos ou atos de fala que seriam interpretáveis a partir do TF, ou mesmo a geração de efeitos não identificáveis a partir de sua interpretação. Assim como a categoria [TD1], os problemas contextuais ocorrem geralmente relacionados a outros problemas de nível formal. Nos TAs avaliados, não houve nenhuma ocorrência de problemas [TD1] ou [CO] isoladamente, o que corrobora a postulação de que esses emergem ou se projetam a partir dos níveis mais superficiais ou automáticos de processamento. Por exemplo, em "Você pode começar uma nova tarefa usando o lançador de tarefas de trabalho **[SI/TD1/CO]**" (Anexo IV, 3Ea, p. LXVIII), a tradução de *Works Task Launcher* como "lançador de tarefas de trabalho" indica a não decodificação da informação procedimental contida em *Works* – no caso essa é corretamente interpretada como tendo função adjetiva, mas não é identificada como um nome próprio, o que implica falha procedimental no nível morfossintático e gera um problema de coerência, já que o respectivo sintagma no TA não recupera a referência pretendida a partir do TF. Por fim, resulta num problema contextual, já que as implicaturas geradas pelo eventual leitor do TA não serão adequadas para a satisfação da intenção

informativa interpretável a partir do TF. Nesses casos, a função comunicativa não é bem sucedida, já que a respectiva intenção informativa não se configura no TA. Ou seja, a respectiva macro-proposição no TA não gera os efeitos contextuais interpretáveis a partir do TF.

Após a avaliação e marcação dos TAs, considerando essas seis categorias, procurei atribuir-lhes os respectivos escores a partir da ponderação dos problemas/inadequações registrados. Assim, pode-se verificar, também no Anexo IV, que, depois de cada TA devidamente marcado com os códigos acima, é apresentada uma tabela que registra o número de ocorrências dos problemas/inadequações de cada categoria e fornece um escore final. Os parâmetros para o cálculo desse escore seguiram o mesmo princípio sugerido para a análise dos TFs. Assim temos:

[FORMULAÇÃO 4B]
Escore final = {[nível de dificuldade do TF] – [(L : 36) + (SI : 25) + (SE : 16) + (TD2 : 9) + (TD1 : 4) + (CO : 1)]} : {[nível de dificuldade do TF] : 10}

Essa formulação, assim como a análise dos TFs, hierarquiza as categorias de problemas/inadequações, propondo um critério que sobrepuja a importância dos níveis textuais e contextuais de análise e produção. O denominador geral da fórmula, *{[nível de dificuldade] : 10}*, serve para que os escores sejam apresentados numa escala de 0 a 10.

Os resultados dessa avaliação são apresentados na tabela abaixo.

TABELA 4-A – Avaliação dos TAs

	1E	**2E**	**3E**	**4E**	**5M**	**6M**	**7M**	**8MT**	**9MT**	**10T**	**11T**	**12T**	**13P**	**14P**	**15P**	**16P**
L	5	2	3	5	4	3	0	10	4	6	5	6	0	5	3	2
SI	6	10	10	10	11	3	4	10	10	10	14	2	2	5	1	4
SE	5	4	4	8	7	5	6	6	6	4	7	4	0	10	1	1
TD1	5	3	4	5	5	2	4	7	4	4	4	3	0	7	2	0
TD2	3	2	5	6	4	4	0	2	5	4	7	6	3	2	2	1
CO	1	1	2	2	2	0	2	1	1	1	2	1	0	2	0	0
TA1	**8,01**	**8,37**	**7,40**	**6,99**	**7,16**	**9,11**	**6,66**	**7,56**	**7,91**	**8,02**	**7,02**	**8,23**	**9,74**	**7,00**	**9,44**	**9,63**
L	0	2	6	3	2	2	1	2	2	0	1	1	1	3	0	0
SI	2	2	5	5	4	3	7	4	3	8	4	3	0	2	1	2
SE	6	6	9	11	10	10	10	10	10	11	9	6	4	5	5	8
TD1	5	5	7	8	5	6	6	6	8	7	7	3	3	4	3	2
TD2	1	0	1	0	1	0	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0
CO	1	1	2	2	3	1	4	1	1	3	3	0	1	0	0	0
TA2	**7,92**	**7,96**	**6,47**	**6,33**	**6,16**	**7,56**	**5,09**	**7,45**	**7,11**	**5,76**	**5,86**	**9,06**	**8,50**	**8,91**	**9,18**	**9,20**

(TA1 = Escores finais do texto 1, TA2 = Escores finais do texto 2)

Esses resultados serão mais profundamente discutidos na próxima seção, além de serem utilizados na composição de outros parâmetros, propostos com vistas à mensuração das CTs.

A avaliação de produto sugerida acima, apesar de partir de critérios e fundamentos relativamente delimitados no arcabouço teórico, tem a limitação de contar exclusivamente com o julgamento do próprio pesquisador, como já havia comentado. Entretanto, a observação de algumas recorrências nos resultados, conforme discutirei abaixo, é um indício de que há potencial de validade nesse sistema. Para uma proposta exploratória, acredito que os resultados em questão sejam um bom ponto de partida para futuros desdobramentos.

4.3. EFEITO E ESFORÇO: RELEVÂNCIA PARA A CTe

4.3.1. Medidas Primárias

Detalharei, nesta subseção, a metodologia utilizada na obtenção das medidas primárias a partir dos dados coletados, conforme descrição apresentada no Capítulo 3.

Das fitas de áudio (e algumas vezes das de vídeo), foram transcritas as verbalizações implementadas pelos sujeitos durante as sessões exploratório-experimentais. Os TAPs apresentam os seguintes padrões de formatação, como se verifica no Anexo I:

Sublinhado	Comentários em geral
Sublinhado pontilhado	leitura das instruções apresentadas antes do texto de partida, no próprio Translog, na folha de instruções apresentada e também comentários iniciais antes de começar a tradução
Subinhado duplo	procura de vocabulário através de apoio externo – dicionário eletrônico ou impresso
Negrito e sublinhado	**Comentários sobre os comandos do editor Translog ou problemas com teclado ou edição em geral.**
Itálico	*Leitura do Texto-Fonte*
Normal	Leitura da produção doTexto-Alvo
[texto entre colchetes]	[comentários do pesquisador em relação à transcrição – receberam formato texto oculto a fim de que não fossem computados nas contagens de palavras realizadas pelo editor de textos]
(texto entre parênteses)	(palavras ou trechos de compreensão difícil ou duvidosa)
(?)	(texto incompreensível para transcrição)
/	Interrupção abrupta, geralmente seguida de reparo ou correção
MAIÚSCULAS	SEGMENTO PRONUNCIADO COM ÊNFASE
Intervalos	[receberam também formatação de texto oculto para que não fossem considerados nas contagens de palavras]
...	intervalo bastante breve/ hesitação
[...]	intervalo um pouco mais longo
[...] + parágrafo	intervalo bem mais longo

A partir desses padrões de transcrição, foram estabelecidas e mensuradas as seguintes categorias de palavras verbalizadas:

a) PV = total de palavras verbalizadas (todas as palavras, exceto texto entre colchetes)
b) PTF = total de palavras verbalizadas referentes ao TF (itálico)
c) PTA = total de palavras verbalizadas referentes ao TA (normal)
d) PCo = total de palavras verbalizadas referentes aos comentários em geral (todo tipo de sublinhado, exceto sublinhado pontilhado)
e) PDE = total de palavras verbalizadas referentes a problemas de digitação e edição (sublinhado e negrito)
f) PBV = total de palavras verbalizadas referentes a busca de vocabulário (sublinhado duplo)
g) PPI = total de palavras verbalizadas referentes a produção de implicaturas [PPI = PCo – (PDE + PBV)]

Para proceder com as contagens das diversas categorias, foram utilizados os recursos de edição do Microsoft Word, através dos quais se isolavam certos tipos de formatos e contavam-se as palavras, utilizando-se o recurso "contar palavras" do menu "Ferramentas". Para contar as palavras da categoria PTF, por exemplo, substituía-se por espaço em branco toda a porção do texto que não tivesse formato itálico. O que restava de tal substituição era exclusivamente o texto em itálico, que correspondia à verbalização referente ao TF. Fazia-se, então, a contagem de palavras e, com o recurso desfazer do menu "Editar", voltava-se à transcrição inicial, para então se isolar outro tipo de formato e fazer nova contagem.

Com relação às contagens de palavras, é importante ainda explicitar alguns procedimentos. Como consta acima, todas as ocorrências entre colchetes foram originalmente formatadas como texto oculto, sendo as primeiras a serem excluídas das contagens, já que não constituíam verbalizações dos sujeitos, mas comentários do pesquisador ou indicações de pausa. Além disso, é importante ressaltar que as palavras formatadas com sublinhado pontilhado não foram computadas na categoria PCo, uma vez que não constituíam comentários propriamente ditos, mas apenas a leitura de instruções contidas na tela do programa Writelog ou na folha impressa. Resolvi, também, destacar a categoria PPI (palavras referentes a produção de inferências) da categoria PCo, excluindo dessa última PDE e PBV, que seriam comentários menos reflexivos e menos diretamente relacionados ao processamento referente à CTe. Na Tabela 4-B, abaixo, são apresentados os resultados das diversas contagens.

Tabela 4-B – Mensuração das Categorias de Verbalização

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
texto 1	**PV**	762	1099	774	684	1503	1569	984	1419	368	1669	2871	1206	2109	852	1143	1391
	PTF	201	343	91	95	390	428	251	210	164	207	508	16	95	21	28	198
	PTA	417	724	628	542	826	825	499	655	203	847	932	750	701	221	488	494
	PCo	159	53	20	36	228	300	217	555	0	592	1406	440	1321	611	620	679
	PDE	0	0	0	0	3	8	4	4	0	23	190	0	411	0	164	117
	PBV	13	30	0	13	73	25	23	40	0	45	178	0	47	0	0	67
	PPI	146	23	20	23	152	267	190	511	0	524	1038	440	863	611	456	495
texto 2	**PV**	715	1567	322	625	1221	1099	1234	975	194	1380	2018	1332	1855	1034	1360	1411
	PTF	246	529	42	171	305	323	346	188	80	134	491	137	254	48	204	197
	PTA	322	852	249	428	497	582	362	556	107	734	812	754	639	514	354	490
	PCo	151	84	16	116	288	183	507	231	7	506	678	421	938	470	759	702
	PDE	6	1	0	0	2	0	110	0	0	2	13	0	235	5	97	56
	PBV	37	44	11	48	87	88	186	27	7	121	387	181	122	37	67	57
	PPI	108	39	5	68	199	95	211	204	0	383	278	240	581	428	595	589

Das informações geradas pelo programa Translog/Writelog, através dos arquivos LOG, e processadas pelo Analyze.exe (com exceção da medida (c), %TP, calculada por mim mesmo), obtive os seguintes dados primários, sistematizados na Tabela 4-C, abaixo:

a) tempo total da sessão exploratório-experimental = **TT**
b) tempo total de pausa = **TP**
c) percentual de pausa em relação ao TT = **%TP** [TP : TT]
d) número de teclas acionadas (keystrokes) = **KS**
e) número de caracteres no TA = **CTA**
f) tempo médio por tecla = **TMT** [TT : KS]
g) tempo médio por caractere no TA = **TMCTA** [TT : CTA]
h) nível de fluência = **NF** [(TT – TP) : TT]
i) nível de edição = **NE** [(KS – CTA) : KS]

TABELA 4-C – Dados sobre as Ações no Teclado

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
texto1	**TT**	899	1512	1681	1422	1650	1960	2610	2347	1078	1613	2437	2453	2065	994	949	1587
	TP	423	905	927	684	712	1018	1252	1157	539	662	1151	569	1250	658	445	679
	%TP	0,470	0,598	0,551	0,481	0,431	0,519	0,479	0,493	0,500	0,410	0,472	0,232	0,605	0,661	0,469	0,428
	KS	1712	1689	1994	2211	1957	2464	1918	1757	1623	2221	2373	2875	2084	1140	2028	2290
	CTA	1058	1043	1034	1101	1098	1049	710	1005	1020	1052	1065	1102	1119	933	1125	814
	TMT	0,278	0,359	0,378	0,333	0,479	0,382	0,708	0,677	0,332	0,428	0,542	0,655	0,391	0,295	0,248	0,396
	TMCTA	0,85	1,449	1,626	1,291	1,502	1,869	3,677	2,335	1,057	1,534	2,289	2,226	1,846	1,065	0,843	1,949
	NF	0,529	0,401	0,449	0,518	0,568	0,48	0,52	0,507	0,5	0,59	0,527	0,768	0,395	0,338	0,531	0,572
	NE	0,382	0,382	0,481	0,502	0,439	0,574	0,629	0,428	0,372	0,526	0,551	0,617	0,463	0,182	0,445	0,645
texto 2	**TT**	898	1512	1089	1288	2378	1688	2399	1869	2141	1455	2157	2532	1935	1459	1103	1786
	TP	301	571	629	577	864	636	1424	724	983	556	996	920	886	601	353	856
	%TP	0,335	0,378	0,577	0,448	0,363	0,376	0,593	0,387	0,459	0,382	0,461	0,363	0,458	0,412	0,320	0,479
	KS	1232	2433	900	1490	1129	1324	2247	1344	1607	1692	1542	2126	1741	1887	1915	2166
	CTA	763	749	736	746	545	690	978	953	780	719	786	840	771	720	807	795
	TMT	0,485	0,387	0,511	0,437	1,341	0,795	0,434	0,994	0,72	0,531	0,753	0,674	0,602	0,455	0,391	0,43
	TMCTA	1,178	2,019	1,479	1,647	4,365	2,446	2,453	2,161	2,745	2,024	2,744	2,800	2,510	2,026	1,367	2,247
	NF	0,665	0,622	0,422	0,53	0,636	0,623	0,406	0,648	0,541	0,618	0,538	0,609	0,542	0,588	0,679	0,521
	NE	0,381	0,692	0,182	0,499	0,517	0,479	0,565	0,29	0,515	0,575	0,49	0,605	0,557	0,618	0,579	0,633

Em relação às medidas acima, é pertinente fazer algumas considerações. O *nível de fluência* e o *nível de edição*, assim como as outras medidas calculadas pelo *software* Analyze, foram propostos, desenvolvidos e utilizados por Rothe-Neves (2001 e 2002), apresentando indícios relevantes sobre o processo de tradução. O nível de fluência é um indicador do nível de atividade no teclado durante a execução da tarefa – quanto maior o nível de fluência, maior terá sido a proporção do tempo total gasto com a digitação. A outra medida, o nível de edição, indica a relação entre o número de teclas acionadas e o total de caracteres no TA. Portanto, um nível de edição elevado implica que houve muitas correções, muita edição antes de se chegar a um TA definitivo.

Finalmente, em relação aos outros dados primários, as informações provenientes dos questionários respondidos pelos sujeitos (Anexo V) forneceram medidas (anos de estudo/contato com o inglês, anos de prática de tradução, freqüência da prática de tradução, etc.) que serão utilizadas na composição de alguns dos índices abaixo, os quais, juntamente com outros que proporei então, contribuirão para algumas análises qualitativas do próximo Capítulo. A sistematização das informações quantitativas e qualitativas dos questionários encontra-se no Anexo VI.

4.3.2. Construindo Parâmetros para a CTe

A partir do arcabouço teórico discutido no Capítulo 2, observa-se que o modelo proposto através do Diagrama 2C postula duas categorias de CT – uma geral (CTg) e outra específica (CTe). A CTg tem relação com processos de diferentes domínios (cognitivos, corporais e emocionais) empreendidos durante a realização de uma tarefa tradutória, os quais extrapolam os níveis estritamente lingüístico-pragmáticos de processamento – dependem de conhecimentos específicos sobre tradução, incluídos no subsistema KAT, conhecimentos instrumentais e profissionais, incluídos no subsistema INST, e componentes psico-fisiológicos, incluídos no subsistema PP, todos os três emprestados do modelo PACTE (2003). Por sua vez, a CTe refere-se estritamente aos processos de atribuição e avaliação da semelhança interpretativa entre unidades de tradução recíprocas, implementados sob o Princípio da Relevância. Nesse caso, como venho defendendo, é um processo principalmente pragmático e está intimamente relacionado a uma competência não exclusivamente tradutória, que é a competência comunicativa postulada pela TR. Por esse caráter eminentemente pragmático e em congruência com o modelo representado pelo Diagrama 2C, proponho que a CTe seja mensurada através da Relação de Relevância, que desenvolverei nesta subseção. Como, para a TR, o Princípio da Relevância é o mecanismo

regulador dos processos inferenciais implementados no ambiente cognitivo do indivíduo e, como a CTe situa-se nos domínios dos processos direcionados por aquele Princípio, parece razoável a proposta de mensurar essa competência através das relações entre efeitos e esforço reguladas pelo Princípio. Os parâmetros para a mensuração da CTg, por sua vez, serão desenvolvidos na seção 4.4.

Para a CTe, portanto, temos

[FORMULAÇÃO 4C] **CTe ≈ RLV**,

em que RLV é a Relação de Relevância e o sinal proposto indica equivalência ou correlação.

Para explorar tais possibilidades de mensuração, parto da noção de produtividade postulada pelo Princípio da Relevância, de que todo processo inferencial é desencadeado pela pressuposição de Relevância ótima, a qual "autoriza" o sistema a prosseguir com um determinado processo de interpretação ou raciocínio caso esse projete efeitos adequados e um nível de dispêndio cognitivo que não supere determinado limite. Por exemplo, quando estou diante de um problema muito complicado, que poderá exigir-me um enorme esforço cognitivo, só sigo em frente se vislumbrar efeitos que compensem aquele esforço. Tal comportamento é um exemplo da projeção macro-processual do Princípio, que opera basicamente da mesma forma nos níveis mais automáticos (para as inferências comumente denominadas como não demonstrativas), só que mais rápida e menos conscientemente. Portanto, procurei relações entre efeitos e esforço no comportamento dos sujeitos desta pesquisa a fim de lançar alguma luz sobre as CTs, situando-as no arcabouço teórico aqui proposto.

Proponho, então, dois grandes grupos de medidas. No primeiro, desenvolvido nesta seção, estabeleço os parâmetros para a constituição da Relação de Relevância referente ao comportamento dos sujeitos, enquanto, no segundo, desenvolvido na seção 4.4, proponho a articulação dos parâmetros para mensurar a CTg.

Assim, com base no Princípio da Relevância, sugiro a seguinte relação de produtividade para os processos inferenciais em geral:

[FORMULAÇÃO 4D] **RLV = EFT – ESF**,

em que RLV é a Relação de Relevância, EFT é o coeficiente geral de efeitos e ESF é o coeficiente geral de esforço. O objetivo dessa proposta, além de servir para o desenvolvimento de medidas secundárias nesta pesquisa, é explorar possibilidades de

quantificação sistemática do Princípio da Relevância, o que é uma proposta inovadora para os estudos que abordam a TR e que pode levar a interessantes desdobramentos, não só para a Teoria, como também para os processos relativos às CTs aqui enfocados.

COEFICIENTE DE EFEITOS – No que concerne ao Coeficiente geral de efeitos (EFT), proponho que sua constituição seja a seguinte:

[FORMULAÇÃO 4E] **EFT = (VERB x 0,3) + (TA x 0,7)**,

em que VERB é o índice de desempenho na Verbalização e TA é o escore obtido na avaliação dos TAs (Tabela 4-A). Há que se justificar aqui a escolha desses índices para a composição do coeficiente EFT e também a ponderação a eles atribuída. Em primeiro lugar, escolhi o desempenho na verbalização porque, apesar de não estar diretamente relacionado à atividade tradutória, pode se mostrar um interessante indício de desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas complexas, como discuti no Capítulo 3. Ademais, o desenho exploratório-experimental previa que, além de traduzir, os sujeitos deveriam também descrever verbalmente os seus procedimentos e decisões, o que na verdade representa uma tarefa dupla – traduzir e verbalizar. Portanto, no contexto do experimento exploratório proposto, a qualidade da verbalização é um fator considerado relevante, ainda que sua relação com as CTs não seja totalmente previsível, podendo gerar diferenciados graus de desvio de recursos cognitivos para um processo paralelo. O índice TA, por sua vez, é indiscutivelmente relevante para a composição dos efeitos, já que é o produto principal da tarefa e o objetivo primordial da tradução. No tocante à ponderação sugerida, 30% para a verbalização e 70% para o TA, é importante destacar que essa foi estabelecida arbitrariamente, procurando, entretanto, refletir uma relação de importância desses efeitos para a manifestação das CTs – a verbalização é um tipo de efeito que, como discuti no Capítulo 3, pode apresentar indícios secundários sobre o desenvolvimento das CTs, apontando para o grau de conscientização do sujeito em relação aos processos de codificação e decodificação, solução de problemas e tomadas de decisão na tradução. Portanto, considero esse índice um significativo sinalizador para o desenvolvimentos das CTs, e a relação de 30% de importância para ele, na composição do coeficiente de efeitos, aponta para a preponderância do produto (70% para TA) na constituição desse coeficiente. Como já afirmei, essa ponderação é arbitrária e, eventualmente, poderá ser calibrada e refinada no futuro, em função de argumentos ou dados mais precisos ou elucidativos.

ÍNDICE DE VERBALIZAÇÃO – A composição do índice TA já foi detalhadamente descrita na seção 4.2 e os respectivos resultados apresentados na Tabela 4-A. O índice de verbalização (VERB), por sua vez, foi composto a partir das medidas primárias apresentadas na Tabela 4-B.

[FORMULAÇÃO 4F]

VERB = [PV/TT[12]] x [(PTF/PV) + (PTA/PV)x2 + (PCo/PV)x 3 + (PPI/PV)x 4)]

O primeiro elemento da multiplicação (PV/TT) indica a intensidade da verbalização empreendida pelo sujeito – é um parâmetro quantitativo e relativo, isto é, indica se o sujeito falou relativamente muito ou pouco durante a tarefa. O segundo elemento, mais complexo, procura destacar a qualidade da verbalização, sendo igualmente relativo. Coerentemente com a proposta de hierarquização de processos desenvolvida acima, atribuo quatro níveis de ponderação para as categorias de verbalização – PTF, que, por envolver apenas a leitura do TF em voz alta, implica menor complexidade e, por isso, recebe 10% do peso; PTA, a leitura do TA em voz alta demanda maior esforço que a categoria anterior, já que começa a lidar com processos de atribuição e avaliação de semelhança interpretativa entre unidades de tradução recíprocas, tendo maior relação com a CTe, por isso recebe 20% do peso; para PCo, atribui-se o peso de 30%, que envolve a produção de comentários que extrapolam o domínio puramente lingüístico e proposicional, incluindo níveis mais elaborados de consciência e monitoramento de problemas; e a última categoria considerada, PPI, é uma depuração da categoria anterior, da qual são eliminadas as categorias PDE e PBV, que, geralmente, implicam a produção de inferências menos elaboradas para os fins de avaliação das CTs – PPI, então, recebe o peso de 40%. Como se observa na Formulação 4F acima, todas as quatro categorias são divididas pelo número total de palavras (PV), a fim de que se produza um índice relativo. Ou seja, esse índice não é uma comparação absoluta entre as verbalizações dos vários sujeitos, mas uma indicação do perfil e dos padrões de verbalização, apontando para a quantidade e a qualidade relativas da verbalização. Veremos que, na composição do índice de empenho (EMP), proposto abaixo, é levada em conta a quantidade absoluta de palavras da verbalização.

Na Tabela 4-D, estão os resultados relativos ao coeficiente EFT e aos seus componentes, os índices TA e VERB. Esses resultados, como quase todos que tabulo daqui em diante, são apresentados numa escala de zero a um. Quando esse não tiver sido o espectro de variação estabelecido *a priori*, cada um dos valores será dividido pelo maior

deles. Portanto, quando ocorrer esse tipo de escalonamento, sempre haverá um resultado igual a 1 (um) entre os sujeitos, para a primeira ou segunda sessão exploratório-experimental. Como estou trabalhando sempre com valores relativos, tal escalonamento não altera a proporção entre os parâmetros utilizados, não causando distorções nas suas relações.

TABELA 4-D – O Coeficiente de Efeitos e seus Componentes

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
T1	TA	.822	.859	.759	.717	.734	.934	.683	.775	.811	.822	.720	.844	1	.718	.969	.988
	VERB	.461	.267	.175	.192	.400	.408	.201	.441	.104	.708	.872	.371	.854	.944	.978	.649
	EFT	**.822**	**.859**	**.759**	**.717**	**.734**	**.934**	**.683**	**.775**	**.811**	**.822**	**.720**	**.844**	**1**	**.718**	**.969**	**.988**
T2	TA	.812	.817	.663	.650	.632	.776	.523	.764	.730	.590	.601	.929	.872	.914	.942	.944
	VERB	.391	.345	.110	.253	.246	.283	.283	.297	.024	.633	.483	.302	.682	.569	1	.625
	EFT	**.690**	**.680**	**.501**	**.534**	**.520**	**.632**	**.454**	**.628**	**.521**	**.607**	**.569**	**.746**	**.820**	**.816**	**.965**	**.853**

Para que se extraiam relações significativas dos resultados da Tabela acima, é necessário que sejam submetidos a alguma validação estatística. Assim, utilizo fundamentalmente o Teste-T de Student (Woods et al., 1986), que verifica se duas médias são significativamente distintas. Algumas vezes, utilizo, também, o teste de Correlação de Pearson, que indica se dois grupos de medidas apresentam alguma tendência de variação conjunta. Com essas duas ferramentas estatísticas básicas, procuro observar as relações de semelhança e diferença entre os vários parâmetros propostos neste Capítulo.

TABELA 4-E – Teste-T para EFT e seus Componentes entre Grupos e entre Textos

médias		**E**	**MT**	**P**
Texto 1	TA	0,789	0,791	0,919
	VERB	0,274	0,438	0,856
	EFT	0,639	0,689	0,906
Texto 2	TA	0,736	0,693	0,918
	VERB	0,275	0,319	0,719
	EFT	0,601	0,585	0,864
T entre grupos		**E X MT**	**MT X P**	**P X E**
Texto 1	TA	-0,05433	-1,7521	1,747341
	VERB	-1,4962	**-3,63238**	**5,8949**
	EFT	-1,02739	**-4,05609**	**4,71077**
Texto 2	TA	0,650115	**-4,55082**	**3,744015**
	VERB	-0,50016	**-3,48016**	**3,879513**
	EFT	0,411568	**-5,27187**	**3,854538**
T entre textos		**E**	**MT**	**P**
Texto 1 X Texto 2	TA	**2,915732**	**2,809951**	0,010376
	VERB	-0,02722	**2,563102**	1,538985
	EFT	2,163534	**3,820752**	1,175742

(T limite para 10 graus de liberdade[13] = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade =

[12] TT é o tempo total gasto na realização da tarefa e encontra-se relacionado na Tabela 4-C.
[13] O número de graus de liberdade é igual ao número total de sujeitos menos o número de grupos.

2,3534, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

Os resultados da Tabela 4-E apontam para uma diferença significativa entre o grupo P e os outros dois grupos. O sinal negativo para os valores do T de Student na coluna MTxP, por exemplo, indica que as médias do grupo MT foram menores que as do grupo P. Além disso, quase todos os seus valores estão marcados com negrito e sublinhado, o que indica que superaram o T limite e representam uma diferença significativa entre as duas médias, nesse caso com uma probabilidade igual ou maior que 95% de acerto. Quando o valor do T estiver marcado somente com negrito, é porque há uma probabilidade igual ou maior que 90% de que a diferença seja significativa. Optei por trabalhar com esses dois limites de probabilidade de acerto porque a complexidade de fatores envolvidos é bastante grande, o que torna pouco confiáveis as taxas abaixo desses patamares. Assim, o grupo P mostrou um desempenho significativamente superior ao dos outros dois grupos, em relação aos parâmetros tabulados acima, com exceção do índice TA1. Esse resultado pode indicar ou um comportamento semelhante entre os grupos no que se refere ao texto 1, ou simplesmente a falta de um padrão sistemático que diferencie os três grupos. Observando-se as médias para TA1, na primeira parte da Tabela 4-E, verifica-se que a diferença entre elas os grupos E e MT é muito pequena. Já a diferença desses dois grupos para o grupo P é um pouco maior (0,789 para E, 0,791 para MT e 0,919 para P), mas não suficientemente significativa, devido à amplitude dos desvios-padrão. Já na comparação do índice TA2 entre os grupos, fica clara a superioridade de P em relação a E e MT. Entre si, os dois grupos de não profissionais não apresentam distinção significativa para os três parâmetros destacados, em nenhum dos dois textos. Observando-se o comportamento de cada grupo individualmente, verifica-se que P não apresenta diferença significativa entre as médias da primeira para a segunda sessão, contrariamente a MT, que tem uma queda significativa nos três parâmetros no segundo texto, enquanto E só apresentou queda significativa de desempenho para o índice TA2. Ou seja, o efeito das diferenças entre as duas sessões exploratório-experimentais repercutiu diferentemente entre os grupos: MT foi o mais "sensível" em relação a essas diferenças; P, provavelmente devido a uma maior estabilização e rotinização dos processos relacionados às CTs, conseguiu que o padrão de processamento entre os dois textos não fosse alterado demasiadamente, apesar das significativas diferenças entre os textos em questão; e E, por sua vez, apresentou queda de desempenho na qualidade do produto TA2, mantendo os padrões relativos ao processo menos afetados (principalmente VERB) entre as duas sessões.

O fato de não se observarem diferenças significativas entre os grupos, em relação a TA1, pode significar que, comparado ao texto 2, o primeiro apresente uma demanda substancialmente menor em termos de desenvolvimento de CTs. Segundo a concepção de Gutt (1991/2000), o texto 1 seria tipicamente um caso de uso declarativo de representações mentais, isto é, refere-se a um estado de coisas possível no mundo físico, enquanto o texto 2 é um caso de uso interpretativo, ou seja, é a interpretação de representações mentais de outrem. Para a tradução, será um caso de citação interlingual (*cross-linguistic quotation*). Diante dessa lógica, a TR pressupõe que, em termos de processamento e representação, o texto 2 seja mais complexo que o primeiro. Apesar de a avaliação lingüístico-pragmática desenvolvida na seção 4.1 atribuir um nível de complexidade maior ao texto 1, é o texto 2 que apresenta mais unidades no nível macro-proposicional, que é o nível mais complexo da hierarquia então proposta. Em um eventual aprimoramento daquela proposta de análise, será pertinente incluir mais um nível de avaliação, para que se consiga refletir melhor essa distinção apontada pelos dados. Portanto, é na tradução desse segundo texto, por envolver níveis de contextualização mais complexos, que se verifica a distinção mais clara entre o grupo de profissionais e os outros dois, no que se refere à produção do TA. Essa distinção implica a ampliação e a articulação dos domínios ou subsistemas relacionados às CTs, conforme discuti no Capítulo 2. Além disso, esses resultados reforçam o argumento de Gutt (op. cit.) de que a tradução propriamente dita seria aquela que lida com o uso interpretativo de representações mentais. Particularmente, considero esse recorte um tanto quanto extremo, apesar de concordar que o uso declarativo na tradução implica menor grau de complexidade em relação aos processos pragmáticos, uma vez que esses envolverão menos os domínios meta-representacionais.

Um outro aspecto que merece atenção na Tabela 4-E é o melhor desempenho no índice VERB por parte do grupo P nas duas sessões exploratório-experimentais. Temos aqui um indício a favor da *Hipótese 2* (a primeira hipótese de estudo), que transcrevo abaixo.

2. O sujeito que apresentar a CTe mais desenvolvida:
2.1. utilizará mais o nível de processamento meta-cognitivo, tomará mais decisões conscientes, gerenciará mais habilmente os recursos cognitivos disponíveis;
2.2. em função disso, produzirá textos mais adequados no aspecto contextual.

Apesar de não ter produzido um TA significativamente mais adequado na primeira sessão do experimento exploratório, se comparado ao resultado dos outros dois grupos, o grupo P, através das suas verbalizações, demonstrou que toma mais decisões conscientes e

gerencia mais habilmente os recursos cognitivos disponíveis, até mesmo pelo fato de conseguir coordenar melhor o traduzir e o verbalizar. Já na segunda sessão, o melhor desempenho na verbalização é acompanhado pelo melhor desempenho no produto da tradução, TA2. Como discuti acima, esse segundo texto apresentou maior demanda do nível meta-representacional, o que propiciou esse destaque para o desempenho do grupo P, apresentando indícios de maior desenvolvimento de suas CTs.

Os resultados dos Testes-T entre os textos (a última parte da Tabela 4-E) apontam indícios bastante interessantes. Contrariamente à expectativa inicial, o grupo MT apresentou, na segunda sessão, um desempenho significativamente pior que o da primeira para os três parâmetros acima. O grupo E apresentou um desempenho significativamente pior para TA, também na segunda sessão, observando, contudo, um índice de probabilidade de acerto menor (90%). O grupo P não apresentou nenhuma diferença significativa entre as duas sessões em relação a esses parâmetros. Desses resultados, podem-se levantar as seguintes suposições: o texto 2 foi especialmente mais complexo para os grupos E e MT, os quais, por não perceberem um incremento significativo nos seus níveis de CTs, no intervalo entre as duas sessões exploratório-experimentais, tiveram um pior desempenho em relação ao coeficiente de efeitos e/ou seus componentes. O grupo P, já apresentando um nível satisfatório de CTs, mesmo com o suposto aumento de complexidade do segundo texto, não obteve diferenças significativas na comparação entre os dois textos, em relação a esses parâmetros. É importante, ainda, ressaltar que o perfil de cada um dos três grupos é razoavelmente homogêneo, já que, quando se aplica o Teste-T desconsiderando-se a separação entre eles, isto é, tomando-se todos os sujeitos como um único grupo, as distinções observadas acima desaparecem, o que demonstra haver três perfis significativamente diferentes, como se pode observar através da Tabela 4-F, abaixo.

TABELA 4-F – Teste-T para EFT e seus Componentes entre Textos para todos os sujeitos em conjunto

		todos os sujeitos
Texto 1 X Texto 2	TA	0,164141
	VERB	0,221979
	EFT	0,266901

(T limite para 15 graus de liberdade = **1,7530**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,1315**, para **95%**)

COEFICIENTE DE ESFORÇO – Quanto ao segundo termo da Relação de Relevância, o coeficiente de esforço (ESF), concebo a sua composição a partir da soma de dois índices: dificuldade (DIF) e empenho (EMP). Assim, a equação de esforço aqui proposta enuncia-se da seguinte forma:

[FORMULAÇÃO 4G] **ESF = (DIF x 0,9) + (EMP x 0,1)**.

A escolha desses dois parâmetros procura contemplar dois tipos de esforço durante a realização de tarefas tradutórias: esforço cognitivo e esforço psico-motor. O índice de dificuldade procura incorporar os diversos níveis de problemas cognitivos, dos mais automáticos aos mais conscientes, enquanto o índice de empenho refere-se mais aos processos motores. Novamente, utilizo dois valores distintos de ponderação, priorizando o índice de dificuldade porque considero o esforço a ele relacionado mais relevante para as CTs. Entretanto abro espaço para processos mais "mecânicos", incluindo o índice de empenho com um peso de 10%. É novamente uma relação arbitrária, que eventualmente poderá ser re-calibrada ou reformulada em futuros desdobramentos. Demonstro, abaixo, que os dois índices referem-se muito mais a características do processo que do produto. Por isso, o índice DIF não tem uma relação imediata com o nível de dificuldade lingüístico-pragmática dos TFs, proposto na seção 4.1, que é, muito mais, um parâmetro relativo ao produto.

ÍNDICE DE DIFICULDADE – Para a composição do índice de dificuldade (DIF), utilizou-se basicamente uma soma ponderada das diversas bandas de pausa registradas pelo Translog/Writelog e processadas pelo Analyze. O princípio que orientou essa opção foi o fato de que a duração de uma pausa, supostamente, apresenta uma correlação direta com a dimensão do problema em questão. Ou seja, é uma pista da "dificuldade" ou da complexidade cognitiva de um determinado processo. Por outro lado, o tempo que se dedica à digitação representa a solução dos problemas, seja no nível micro ou macro-processual. Essa posição é coerente com a de Pilar Lorenzo (2002), que também utiliza o *software* Translog/Writelog como ferramenta para coletar dados.

> Em tradução, denominamos processos automáticos aqueles que se referem a uma linha contínua e falamos de problemas de tradução para nos referirmos àqueles que dão lugar às interrupções dos processos automáticos. (op. cit.: 51)

Essa concepção é também congruente com a de Barbosa & Neiva, que entendem o conceito de *fluxo tradutório* (*cf.* Corrêa, 1991) como "uma quantidade variável de processamento textual que o tradutor realiza sem efetuar pausas." (Barbosa & Neiva, 1997: 15). Assim, este índice de dificuldade procura refletir o tempo de pausa, mas atribuindo pesos mais altos para as pausas mais longas – quanto maior o tempo de pausa e, considerando as diferentes bandas, quanto mais pausas longas, mais e maiores problemas terá havido e, conseqüentemente, mais difícil terá sido a tarefa.

Há, na literatura especializada (*e.g.* Hansen, 1999), algumas sugestões sobre possíveis bandas ou limites de pausas que poderiam ser considerados críticos para os processos relacionados às CTs, como delimitação de unidades de tradução, diferenciação entre processos automáticos e conscientes, entre outros. Entretanto, como ainda não há um consenso em torno da questão, preferi não adotar nenhuma das sugestões de delimitação *a priori*, deixando para explorar as diversas bandas e verificar possíveis recorrências e implicações entre elas. A Tabela 4-G apresenta as várias bandas de pausa registradas pelo Translog/Writelog e processadas através do *software* Analyze.

TABELA 4-G – Tempo de Pausa em Diferentes Bandas

em segundos		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
T1	**<0,5**	208	163	268	111	215	213	134	188	177	198	224	239	193	187	191	175
	0,5-1	79	139	147	192	92	142	130	105	104	112	151	113	229	42	102	77
	1-3	129	188	232	140	149	253	311	290	127	166	306	172	441	123	146	146
	3-6	53	79	115	50	137	108	104	124	96	82	111	72	281	94	56	97
	6-9	37	74	107	98	52	120	41	81	70	68	57	41	91	72	35	30
	9-20	122	110	67	90	155	105	191	175	118	104	169	136	108	191	82	159
	20-50	0	219	195	0	23	198	474	269	21	127	288	32	98	133	21	167
	50-100	0	92	61	0	0	90	0	110	0	0	66	0	0	0	0	0
	>100	0	0	0	0	101	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T2	**<0,5**	149	122	170	159	123	127	194	176	139	155	164	171	142	207	160	164
	0,5-1	61	91	59	57	66	75	190	89	101	85	91	90	140	60	69	72
	1-3	79	117	119	112	72	149	348	187	93	102	146	115	234	166	109	193
	3-6	69	44	62	76	49	116	166	84	91	76	137	54	166	98	47	96
	6-9	38	28	65	33	21	41	63	56	47	68	87	51	112	47	49	127
	9-20	20	28	141	85	126	88	220	129	130	140	62	94	152	132	44	164
	20-50	32	51	56	132	65	97	78	176	226	82	170	93	30	96	34	90
	50-100	0	85	0	79	98	66	0	0	135	0	0	300	50	0	0	112
	>100	0	124	123	0	365	0	356	0	157	0	299	120	0	0	0	0

(Os valores decimais foram eliminados para facilitar a apresentação dessa Tabela, mas foram considerados nos cálculos posteriores)

Para a composição do índice de dificuldade (DIF), propus a seguinte equação:

[FORMULAÇÃO 4H]

DIF = [(tempo de pausa da banda <0,5s)x0,25 + (tp.0,5-1)x0,75 + (tp.1-3)x2 + (tp.3-6)x4,5 + (tp.6-9)x7,5 + (tp.9-20)x14,5 + (tp.20-50)x35 + (tp.50-100)x75 + (tp.100+)x(100+pausa máxima)/2].

Aparentemente é uma formulação complicada, mas utiliza uma lógica bastante simples. Para cada banda de pausa, o fator de ponderação (o número pelo qual o respectivo tempo de pausa daquela banda é multiplicado) é simplesmente a média aritmética entre os limites de cada banda. Assim, para a primeira banda, a média entre 0 e 0,5 é igual a 0,25, para a segunda, a média entre 1 e 3 é 2, e assim por diante. Na última banda, como a pausa máxima, obviamente, não coincidiu entre os sujeitos, foi necessário buscar a pausa máxima

de cada um deles, através do editor de textos, nos respectivos arquivos em formato TXT, convertidos a partir dos protocolos do Translog. A formulação é, mais uma vez, arbitrária, mas procura seguir um princípio coerente: quanto maior a pausa, mais complexo o problema sendo resolvido, portanto maior a dificuldade vivenciada pelo sujeito.

ÍNDICE DE EMPENHO – Na composição do índice de empenho, utilizo o produto de duas medidas primárias: o número total de palavras verbalizadas (PV, na Tabela 4-B) e o total de teclas acionadas (KS, na Tabela 4-C). Denomino-o índice de empenho, porque o vejo como um indício de disponibilidade ou engajamento do sujeito com a tarefa. Quanto mais houver verbalizado e utilizado o teclado, mais empenhado ou engajado haverá sido o sujeito. À primeira vista, essa proposta entra em choque com a idéia de que, enquanto está digitando, o sujeito estaria solucionando os problemas identificados e trabalhados anteriormente, conforme sugeri acima na discussão do índice DIF. Essa objeção é plenamente válida, entretanto utilizo os valores que compõem o índice de empenho não como um parâmetro de solução de problemas, mas de esforço "mecânico", como já mencionei. Com isso, tento incorporar algum parâmetro da atividade corporal na constituição das CTs. O peso que atribuo a esse índice é bastante reduzido (10%), porque entendo que sua influência no processo tradutório seja bem menos significativa. Abaixo, apresento os resultados referentes ao coeficiente de esforço (ESF) e seus respectivos componentes – os índices de dificuldade (DIF) e de empenho (EMP).

TABELA 4-H – O Coeficiente de Esforço e seus componentes

		1E	**2E**	**3E**	**4E**	**5M**	**6M**	**7M**	**8MT**	**9MT**	**10T**	**11T**	**12T**	**13P**	**14P**	**15P**	**16P**
T1	DIF	.038	.257	.210	.039	.215	.252	.305	.323	.055	.106	.281	.062	.117	.127	.042	.134
	EMP	.191	.272	.226	.221	.431	.567	.277	.366	.087	.544	1	.508	.645	.142	.340	.467
	ESF	**.057**	**.275**	**.225**	**.061**	**.252**	**.302**	**.321**	**.348**	**.062**	**.160**	**.375**	**.113**	**.181**	**.137**	**.076**	**.178**
T2	DIF	.033	.313	.277	.186	.705	.159	1	.136	.603	.088	.748	.605	.134	.095	.039	.231
	EMP	.129	.559	.042	.136	.202	.213	.407	.192	.045	.342	.456	.415	.474	.286	.382	.448
	ESF	**.045**	**.359**	**.269**	**.192**	**.696**	**.174**	**1**	**.151**	**.582**	**.121**	**.764**	**.623**	**.179**	**.121**	**.078**	**.268**

A seguir, incluo os respectivos testes estatísticos comparando o desempenho dos três grupos em cada um dos textos e, também, o desempenho de cada um dos grupos, confrontando os dois textos para os valores acima.

TABELA 4-I – Teste-T para ESF e seus Componentes entre Grupos e entre Textos

médias		**E**	**MT**	**P**
Texto 1	DIF	0,136886	0,200406	0,105616
	EMP	0,228165	0,472883	0,398937
	ESF	0,155218	0,242005	0,143455
Texto 2	DIF	0,202517	0,505861	0,1253
	EMP	0,217086	0,284625	0,397905
	ESF	0,216831	0,514231	0,162178
T entre grupos		**E X MT**	**MT X P**	**P X E**
Texto 1	DIF	-0,92018	**2,136488**	-0,51286
	EMP	**-2,56785**	0,522776	1,593581
	ESF	-1,24838	**2,059672**	-0,19221
Texto 2	DIF	**-2,25785**	**3,029889**	-1,03903
	EMP	-0,53333	-1,72748	1,46442
	ESF	**-2,22917**	**2,867741**	-0,69941
T entre textos		**E**	**MT**	**P**
Texto 1 X Texto 2	DIF	-2,10252	**-2,50461**	-0,71765
	EMP	0,107746	**2,629582**	0,015679
	ESF	-2,03463	**-2,27434**	-0,77826

(T limite para 10 graus de liberdade = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade = **2,3534**, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

Dos resultados acima, observa-se que o grupo P, novamente, apresenta um comportamento mais regular, não indicando variação significativa para esses três parâmetros entre o primeiro e o segundo texto. Teríamos aí mais um indício de estabilização das CTs nesse grupo. Essa estabilização de comportamento pode ser efetivamente observada através das médias apresentadas na Tabela acima, em que os valores para o texto1 estão bastante próximos aos do texto 2. Pode-se supor que existe, sim, um padrão de competência mais consolidado no grupo P, o que garantiria uma significativa rotinização das estratégias de abordagens dos diversos problemas tradutórios. O grupo MT mostrou-se, novamente, o mais sensível à diferença entre as duas sessões, a princípio, reflexo das diferenças entre os dois textos. Assim como nas medidas apresentadas na Tabela 4-E, todos os parâmetros relativos ao coeficiente ESF foram significativamente distintos, entre as duas sessões exploratório-experimentais, para esse grupo. O grupo E, por sua vez, não apresentou diferenças significativas na comparação entre textos. Já na comparação entre os grupos, observa-se que a distinção entre MT e P foi bem característica: significativa para DIF e ESF, com um grau de probabilidade de 90% de acerto no texto 1, aumentando para 95%, para esses dois parâmetros, no texto 2. O grupo E não apresentou diferenças significativas em comparação com o grupo P, para nenhum dos parâmetros, em nenhum dos dois textos. Já na comparação entre os grupos MT e E, não se observou um padrão regular: todas as médias foram mais altas para o grupo MT, entretanto a diferença só foi significativa para EMP, no primeiro texto, e para DIF e ESF, no segundo.

A RELAÇÃO DE RELEVÂNCIA – Tendo desenvolvido os dois coeficientes acima, EFT e ESF, apresento agora os resultados para a Relação de Relevância, sugerida no início desta seção (RLV = EFT – ESF), e os respectivos Testes-T.

TABELA 4-J – A Relação de Relevância

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
T1	**RLV**	,660	,410	,362	,501	,386	,480	,225	,331	,540	,633	,395	,593	,781	,654	,901	,713
T2	**RLV**	,645	,320	,231	,341	-,17	,457	-,54	,477	-,06	,485	-,19	,122	,641	,694	,887	,585

TABELA 4-K – Teste-T para a Relação de Relevância entre Grupos e entre Textos

médias		**E**	**MT**	**P**
T1	**RLV**	0,483823	0,448347	0,762752
T2	**RLV**	0,384884	0,070962	0,702083
T entre grupos		**E X MT**	**MT X P**	**P X E**
T1	**RLV**	0,432197	**-4,34576**	**3,298733**
T2	**RLV**	**1,935455**	**-4,20745**	**2,846517**
T entre textos		**E**	**MT**	**P**
T1 X T2	**RLV**	**3,160818**	**3,268736**	1,382485

(T limite para 10 graus de liberdade = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade = **2,3534**, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

Para a Relação de Relevância, primeiramente, é importante destacar que os valores da Tabela 4-J variaram de 1 a –1, não tendo sido escalonados como a maioria dos anteriores. Outro importante aspecto da RLV é o seu caráter de medida de produtividade ou eficiência, só que com forte ênfase no processo. Uma medida de produtividade centrada no produto poderia ser expressa, por exemplo, pela razão entre o escore do TA e o tempo total gasto na tarefa (TT). Essa última pode, eventualmente, ser útil, contudo, como o principal interesse desta pesquisa está no estudo do processo, prefiro debruçar-me sobre a Relação de Relevância, proposta acima.

Na comparação entre os dois textos, observando-se o comportamento dos grupos isoladamente, verificam-se padrões bastante elucidativos. Novamente, o grupo P demonstra um comportamento mais regular entre as duas traduções, não indicando nenhuma variação significativa. O grupo MT apresenta a mais significativa queda na Relação de Relevância do primeiro para o segundo texto, demonstrando o desempenho menos satisfatório entre os três grupos. O grupo E também apresenta uma queda significativa, só que observando uma probabilidade de acerto menor (90%). Comparando-se os grupos entre si, observa-se que o grupo P realmente se destaca, apresentando a RLV superior à dos outros dois grupos nos dois textos. O grupo MT apresenta um desempenho significativamente inferior para esse parâmetro, em comparação com o grupo E, apenas no

texto 2, com uma probabilidade de 90% de acerto.

Sobre os resultados apresentados e comentados até aqui, cabem algumas observações. Os parâmetros e medidas desenvolvidos e aplicados acima, ainda que tendo um caráter exploratório, apontam indícios interessantes e um razoável potencial de aplicabilidade, dada a coerência das relações encontradas. Não tenho dúvida de que precisam ser mais profundamente discutidos e, necessariamente, aperfeiçoados. Como potenciais dúvidas ou fragilidades observadas até aqui, destaco a diferença de condições para o grupo P, no tocante ao intervalo entre as duas sessões exploratório-experimentais. Pode-se argumentar que o fato de o grupo de profissionais ter feito as duas traduções seqüencialmente teria favorecido o seu desempenho, já que na segunda sessão seus sujeitos já estariam mais "aquecidos" para os processos tradutórios. Outro problema que adveio do desenho exploratório-experimental foi o fato de o segundo texto ter sido traduzido na segunda sessão por todos os sujeitos. Caso tivesse havido uma alternância entre os textos, isto é, se a metade dos sujeitos começasse traduzindo o segundo texto e, na segunda sessão, traduzisse o primeiro, e vice-versa, poder-se-ia observar, com maior acurácia, a influência de cada um dos textos sobre o desempenho dos sujeitos.

Mesmo com essas limitações metodológicas, prossigo com as análises, buscando agora estabelecer parâmetros para mensurar as CTs propriamente.

A CTe – Como sugeri na formulação 4C, no início desta seção, a CTe equivaleria à Relação de Relevância, coerentemente com o que propõe o modelo apresentado no Diagrama 2C, no Capítulo 2. Entretanto, ao se tomar essa Relação como único parâmetro para definir a CTe, gera-se um problema, já que os resultados para RLV, acima, indicam uma queda significativa nos seus valores do primeiro para o segundo texto para os grupos E e MT. Esse suposto problema pode ser superado caso se adote uma concepção menos linear e rígida para o desenvolvimento da CTe. Uma vez que RLV seja aceita como medida para essa categoria de competência, deve-se supor, também, que ela possa variar não só positivamente como também negativamente ao longo do tempo, em função de ser altamente suscetível às características do TF, o que pode redundar em variações significativas no desempenho do tradutor, dependendo do texto traduzido. Por outro lado, os resultados da Tabela 4-K apresentam indícios de que quanto maior o nível de RLV, menor a suscetibilidade a essas variações. Assim, o grupo P, que apresentou coeficientes mais altos de RLV, sofreu menor variação entre os valores desse parâmetro, do primeiro para o segundo texto. O grupo MT teve os menores níveis de RLV e, também, a maior

variação entre os valores das duas sessões. Portanto, parece que o desenvolvimento da CTe implica o melhor gerenciamento dos recursos cognitivos, o que redunda em melhores relações de produtividade, nesse caso, de RLV. Além do mais, como não estou concebendo a CTe como uma entidade ou mecanismo rígido, tal variabilidade é plausível em relação aos processos de desenvolvimento da perspectiva conexionista, a partir da qual os parâmetros relevantes para os processos tradutórios relativos à CTe serão paulatinamente selecionados e reforçados no sistema. A clara distinção entre os grupos P e MT pode ser um indício de que, para o primeiro, há uma significativa estabilização e rotinização de vários processos pragmáticos e, em conseqüência desses, de processos de solução de problemas e de tomada de decisão, que apontam para a maturação da CTe. Desse modo, ratifico a formulação 4C, agora substituindo o sinal de equivalência/correlação pelo de igualdade.

[FORMULAÇÃO 4I] **CTe = RLV**

Antes de passar para a próxima seção, apresentarei um teste estatístico a fim de aferir o grau de correlação para as medidas de CTe entre o primeiro e o segundo texto, para cada grupo individualmente, já que não é possível aplicar esse tipo de teste (Correlação de Pearson) entre grupos com diferentes números de sujeitos.

TABELA 4-L – Correlação de Pearson para a CTe entre Textos

	E	MT	P
T1 X T2	**0,967109905**	0,549323574	0,746139551

(Índice de Correlação de Pearson (ρ): 0 = nula, menor que 0,3 = fraca, de 0,3 até menos que 0,6 = média, de 6 até menos que 9 = forte, de 9 até menos que 1 = fortíssima, 1 = perfeita. *P* limite para 3 graus de liberdade = **0,959** para **99%** de probabilidade de acerto, **0,878** para **95%**, **0,805** para **90%**; para 7 graus de liberdade = **0,666** para **95%** de probabilidade de acerto ; **0,582** para **90%**)

Observa-se, na Tabela 4-L, que existe uma correlação forte entre os coeficientes de CTe, do primeiro para o segundo texto, para o grupo P, mas a probabilidade de acerto é inferior a 90%, observando-se o *P* limite de significância – portanto, a correlação não é significativa para os padrões aqui adotados. O grupo MT, por sua vez, apresentou uma correlação média entre aqueles coeficientes e uma probabilidade de acerto inferior aos 90%, o que torna a correlação também não significativa. Em relação ao grupo E, verifica-se uma correlação fortíssima entre os coeficientes e uma probabilidade de acerto superior a 99%. A partir desses resultados e dos apresentados acima para RLV, supõe-se que haja indícios de que o comportamento do grupo MT foi o menos regular em relação à CTe, pois apresentou uma diferença significativa entre os dois textos, como se observa através do

Teste-T, mas nenhuma correlação significativa, o que implica a falta de um padrão de regularidade entre os sujeitos. Já o grupo E, além de apresentar uma diferenciação estatisticamente significativa entre as médias do primeiro para o segundo texto, conforme demonstra o resultado do respectivo Teste-T, na Tabela 4-K, demonstra o padrão mais regular de variação entre os seus sujeitos, conforme demonstra o teste de correlação na Tabela 4-L, o que implica uma diferença significativa entre CTe1 e CTe2, com um padrão de variação muito sistemático entre os sujeitos. Curiosamente, o grupo E apresentou um grau de correlação mais forte que o do grupo P, com uma probabilidade de acerto muito significativa, para o teste de Pearson entre os coeficientes de CTe do primeiro para o segundo texto. Uma possível explicação para esse comportamento é a menor sensibilidade do grupo E em relação às distinções entre os dois textos. Essa menor sensibilidade é corroborada pela ausência de variação significativa para os valores de ESF, DIF, EMP e VERB do primeiro para o segundo texto, o que pode ser confirmado nas Tabelas 4E e 4I. Ou seja, nos parâmetros mais intimamente relacionados a aspectos do processo, o comportamento desse grupo não apresentou variação significativa, ou "sensibilidade" às distinções entre os dois textos. Observou-se, sim, uma variação significativa nos valores de TA do primeiro para o segundo texto (Tabela 4-E), que estão relacionados principalmente aos produtos. O grupo P também não apresenta variação significativa para os valores de ESF, DIF, EMP e VERB, entretanto, diferentemente de E, consegue manter o nível dos produtos (TA) também sem variação significativa. Em resumo, o grupo E apresenta um padrão de regularidade comportamental bastante alto, entretanto a limitação do seu espectro de CTe redunda na não percepção de certos problemas potenciais na tradução, o que fica mais evidente na segunda sessão exploratório-experimental, já que o TF2 (texto-fonte 2) recebe um tratamento bastante semelhante àquele dado ao texto da primeira sessão, o que, conseqüentemente, redunda em resultados significativamente menos satisfatórios. O fato de o grupo P ter apresentado um padrão de comportamento bastante regular, não só em relação aos processos, mas também na qualidade dos produtos, pode ser um indício de CTe mais desenvolvida. A ausência de correlação significativa entre os coeficientes de CTe desse grupo, do primeiro para o segundo texto, pode ser justificada pelo número reduzido de sujeitos e, principalmente, pelo resultado menos satisfatório para o sujeito 14P no texto 1, contrariamente ao comportamento dos outros três sujeitos desse grupo, que tiveram um coeficiente de CTe (e RLV) menor no segundo texto, como se verifica na Tabela 4-J. Nesse caso, tal variação contraria a tendência geral e compromete a taxa de correlação em um grupo pequeno. Já o grupo MT apresentou um desempenho

significativamente menos satisfatório no segundo texto, tanto para os processos quanto para os produtos, possivelmente indicando maior sensibilidade às diferenças entre os dois textos, mas com um padrão menos regular entre os seus sujeitos, o que redundou numa correlação não significativa para os valores do primeiro para o segundo texto.

4.4. MENSURANDO AS DIVERSAS POTENCIALIDADES DO TRADUTOR E, FINALMENTE, A CTg

No Capítulo 2, com base no modelo cognitivo desenvolvido, que inclui alguns aspectos do modelo PACTE (2003), propus que a CTg integraria diversas sub-competências ou subsistemas cognitivos, dentre os quais, destaquei os seguintes:

[FORMULAÇÃO 2A] **CTg = *LA* ∪ *LF* ∪ *CTe* ∪ *KAT* ∪ *INST* ∪ *PP*.**

LA é o subsistema que corresponde às potencialidades referentes à língua-alvo; LF, língua-fonte; KAT, conhecimentos sobre tradução; INST, conhecimentos instrumentais/ profissionais; e PP, componentes psico-fisiológicos.

Para fins de mensuração, é preciso, primeiramente, que se definam as composições quantitativas dos respectivos parâmetros e, em seguida, as relações algébricas que substituirão o sinal lógico de união (U) entre esses parâmetros. É o que faço abaixo.

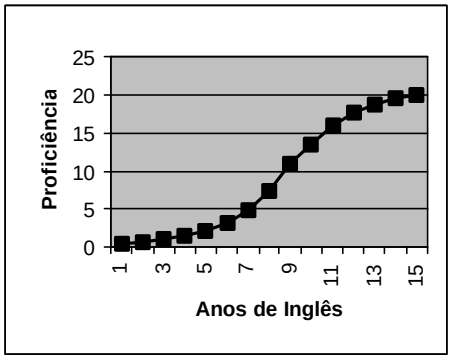
ÍNDICE DE POTENCIALIDADES EM LF – Para a composição desse índice, baseio-me nas informações obtidas através do questionário relativo à formação em língua inglesa e em tradução. As perguntas ou itens utilizados foram os seguintes: "Há quanto tempo você estuda [lida, para os profissionais] com a língua inglesa?", "Qual é o seu nível de proficiência em inglês?" (basic, low intermediate, intermediate, upper intermediate, advanced, native), além da idade do sujeito. A composição parecerá complicada, mas, como nas propostas acima, procuro ponderar aspectos relevantes para medir uma competência extremamente complexa.

[FORMULAÇÃO 4J]
LF = [(ponderação de AI) + (Auto-Avaliação) + (AI/Idade)x6]/18
(AI = número de anos de contato com/estudo de inglês)

A ponderação de AI (anos de inglês) é feita levando-se em consideração uma curva ascendente com incremento progressivo até um determinado valor e, a partir daí, incremento regressivo até que se chegue a um patamar, o que tem alguma relação empírica e teórica com o desenvolvimento em uma língua estrangeira – nos anos iniciais, o

desenvolvimento é mais lento, mas acelera-se à medida que aumentam, por exemplo, o domínio de vocabulário e de estruturas; ao se chegar a um determinado limite, o ritmo de desenvolvimento reduz-se em vista da saturação das possibilidades de desenvolvimento daquela língua estrangeira ou da cristalização de determinados padrões. Assim, a ponderação é feita com base na curva do gráfico abaixo.

GRÁFICO 4-A – Ponderação de AI



Na curva representada acima, o máximo de incremento no desenvolvimento da língua estrangeira ocorreria entre 8 e 9 anos de contato com a mesma. A partir daí, a taxa de incremento começaria a reduzir-se, chegando ao patamar máximo nos 15 anos. Esses limites não estão fundamentados teoricamente, sendo apenas uma sugestão que, eventualmente, poderão ser ajustados em congruência com parâmetros empíricos e teóricos numa abordagem mais rigorosa. Suponho que a proposição dessa curva, no lugar de uma equação linear, melhora a correlação entre as duas variáveis em questão, reduzindo a margem de erro da medida. Estabeleci como valor máximo para o nível de proficiência o número 20, que foi depois escalonado de 0 a 6.

Para o segundo componente da Formulação 4J, a auto-avaliação de proficiência em inglês, são atribuídos os seguintes valores: *basic* = 1,0; *low-intermediate* = 2,0; *intermediate* = 3,0; *high-intermediate* = 4,0; *advanced* = 5,0; e *native* = 6,0. Observa-se que esse parâmetro adquire o mesmo peso que o número de anos de contato/estudo de inglês (AI).

Finalmente, o último componente deste índice, (AI/idade), indica o percentual dos anos de vida em contato com a LF. Esse componente procura dar relevo a um aspecto importante no desenvolvimento da competência naquela língua, que é a precocidade do seu contato/ estudo. Esse componente pode variar de zero a um e, portanto, é multiplicado por 6 para que tenha o mesmo peso dos outros dois componentes.

Cabe, também, justificar o denominador da Formulação 4J (o número 18), que se

refere à soma dos valores máximos dos três componentes. A composição desse índice de potencialidades em LF procura refletir a importância da exposição aos insumos na constituição da competência lingüística, tentando reproduzir a não linearidade da progressão do seu desenvolvimento ao longo do tempo, o efeito da precocidade de contato/estudo de LF sobre o seu desenvolvimento e a relevância da auto-classificação/auto-avaliação para o padrão de competência lingüística do sujeito; considero esse último um importante parâmetro de intersubjetividade.

ÍNDICE DE CONHECIMENTO SOBRE TRADUÇÃO (KAT) – Este índice é composto a partir das respostas às seguintes perguntas contidas nos questionários sobre formação em tradução e língua inglesa: "**5.** Você já cursou ou está cursando alguma outra disciplina de tradução? Qual/Quais?", para os sujeitos do grupo MT; "**5.** Você já cursou ou está cursando alguma disciplina de tradução? Qual/Quais?", para os sujeitos do grupo E; e "**4.** Você teve alguma formação acadêmica diretamente relacionada à profissão de tradutor? Qual/Quais?", para o grupo P. Atribuo 0,1 ponto para cada 60 horas/aula de disciplinas de tradução cursadas. Para cursos de tradutor de longa duração completos, em nível de graduação ou pós-graduação, atribuo 1 ponto independentemente da carga horária. Pode-se observar na Tabela 4-N, abaixo, que os sujeitos do grupo MT tiveram um incremento nesse índice no segundo texto. Isso se deve ao fato de que estavam, à época do experimento exploratório, cursando disciplinas de tradução, o que, em tese, teria contribuído para o incremento desse tipo de conhecimento declarativo.

ÍNDICE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO (INST) – Esse índice procura refletir o desempenho quantitativo do sujeito em relação à prática de tradução, especialmente profissional, e foi obtido a partir das respostas às seguintes perguntas dos respectivos questionários: "**9.** Qual é a sua experiência com a prática de tradução?", para os sujeitos dos grupos E e MT; e "**8.** Há quanto tempo você trabalha com tradução como atividade profissional principal? Qual é, normalmente, a sua média de trabalho de tradução (laudas/dia)? Já teve algum de seus trabalhos de tradução publicado? Quantos e quais?", para os sujeitos do grupo P. Tendo em vista que a quantidade e a intensidade da produção profissional em tradução, especialmente quando se trata de publicações, podem ser indicadores de competência, entendo que a respectiva produção profissional seja uma razoável medida indireta para avaliar o desenvolvimento do subsistema INST. A composição deste índice se dá a partir de 4 elementos:

1º) A quantidade e a freqüência com que se traduz (0 – nunca traduziu, 0,2 – só traduziu alguns poucos textos para fins de entendimento ou para amigos, 0,4 – traduziu somente como tarefa acadêmica, 0,6 – traduz profissionalmente, mas muito esporadicamente, 0,8 – traduz profissionalmente um volume razoável, mas com pouca freqüência e 1,0 – traduz profissionalmente, com freqüência e volume significativos);

2º) A quantidade de anos como tradutor profissional (mesma ponderação que para os AI, acima) dividido por 20 para se obter uma variação de 0 a 1;

3º) Relação entre os anos de tradução profissional e a idade (seguindo a mesma lógica do último componente do índice LF, acima); e

4º) Número de publicações – 0,1 para cada, computando-se até o limite de 10 publicações.

Para a obtenção do índice INST, calcula-se a média aritmética entre os quatro componentes acima; assim, os valores finais variam entre 0 e 1.

ÍNDICE DE POTENCIALIDADES PSICO-FISIOLÓGICAS (PP) – Sugeri, no Capítulo 2, que os componentes psico-fisiológicos, apontados como relevantes para as CTs pelo modelo PACTE, teriam relação, principalmente, com aspectos psico-motores do comportamento do tradutor durante a realização de uma tarefa tradutória. Resolvi também incluir nesse subsistema aspectos emocionais, por entender a sua relevância para a articulação entre cognição e biologia. Assim, a princípio, pretendia incluir dois fatores para compor esse índice – (a) a agilidade/rapidez de digitação e (b) o estresse emocional durante a realização das tarefas. Contudo, não consegui conceber parâmetros minimamente confiáveis para mensurar os níveis de estresse dos sujeitos. Por isso, optei por não incluir esse segundo componente. Desse modo, o índice PP refletirá somente a agilidade/rapidez de digitação dos sujeitos durante a realização das tarefas de tradução. Para calculá-lo, utilizei as seguintes medidas primárias: total de teclas acionadas durante a sessão tradutória (KS), total de teclas normais (letras, dígitos, sinais de pontuação e espaços), total de outras teclas (KS – teclas normais) e número de pausas de 0,1 a 0,5 segundo (pausas ligeiras). Os parâmetros “teclas normais” e “outras teclas” foram obtidos a partir da versão 2000 do Translog/Writelog, juntamente com o *software* de conversão que o acompanha, Convert.exe, o qual converte, com algumas limitações, arquivos LOG da versão 98 para a versão 2000. Com relação aos dois parâmetros destacados para mensuração, verificou-se

que a versão 2000 é confiável quando analisa arquivos convertidos, já que comparei alguns pares de arquivos das duas versões para conferir as respectivas contagens. A distinção básica entre as duas categorias de teclas é que as teclas normais indicam mais propriamente a produção do TA, enquanto as outras teclas indicam o uso de recursos de navegação e rolagem do TA ou do TF, o uso das teclas *delete* e *backspace*, além da utilização do dicionário. Para mensurar a habilidade de digitação, isto é, um padrão de digitação veloz, foi preciso verificar em que medida as pausas muito rápidas (de 0,1 a 0,5 segundo) referiam-se às teclas normais, e não às de navegação e rolagem. Essas últimas geralmente podem ter gerado registro de muitas pausas curtas já que são pressionadas continuamente até que o cursor chegue numa determinada posição. Tal registro não reflete propriamente agilidade/rapidez na digitação, mas, muito mais, uso de recursos de navegação e rolagem. A equação proposta para indicar agilidade/rapidez de digitação e, conseqüentemente, o índice PP é a seguinte:

[FORMULAÇÃO 4K] **PP = (pausas ligeiras – outras teclas)/teclas normais**

Com o número de teclas normais no denominador da equação, teremos uma estimativa razoável do percentual de teclas normais que foram digitadas com intervalo muito curto (entre 0,1 e 0,5 segundo, nesse caso). Houve casos em que o numerador resultou em um valor negativo (o número de outras teclas foi maior que o de pausas ligeiras). Em termos práticos, equivale a dizer que não houve pausas ligeiras entre as teclas normais digitadas, mas só entre outras teclas – nesses casos, os números negativos foram convertidos para zero e, dessa forma, o valor final do índice foi zero.

Enfim, apresento abaixo os resultados dos diversos índices de potencialidades propostos e, em seguida, os respectivos Testes-T.

TABELA 4-M – Índices de Potencialidades

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
Texto 1	LF	.541	.541	.388	.502	.768	.727	.321	.240	.265	.275	.216	.348	.839	.766	.814	.814
	KAT	0	0	0	0	.2	.2	.2	.2	.2	.3	.1	.4	1	.4	1	1
	INST	.05	.05	0	.1	.05	.05	0	.05	0	.05	.05	0	.647	.316	.847	.530
	PP	.763	.422	.615	.549	.719	.261	.105	.588	.658	.393	.426	.140	.389	1	.436	0
Texto 2	LF	.541	.541	.388	.502	.768	.727	.321	.240	.265	.275	.216	.348	.839	.766	.814	.814
	KAT	0	0	0	0	.25	.25	.3	.3	.3	.35	.15	.45	1	.4	1	1
	INST	.05	.05	0	.1	.05	.05	0	.05	0	.05	.05	0	.647	.316	.847	.530
	PP	.837	0	.913	.558	.467	.373	.097	.804	.397	.312	.486	0	.221	.651	.203	0

TABELA 4-N – Testes-T para Índices de Potencialidades entre Grupos e entre Textos

médias		**E**	**MT**	**P**
Texto 1	**LF**	0,493414	0,395385	0,808686
	KAT	0	0,225	0,85
	INST	0,05	0,03125	0,585408
	PP	0,587756	0,41169	0,456721
Texto 2	**LF**	0,493414	0,395385	0,808686
	KAT	0	0,29375	0,85
	INST	0,05	0,03125	0,585408
	PP	0,577178	0,367397	0,269216
T entre grupos		**E X MT**	**MT X P**	**P X E**
Texto 1	**LF**	1,134168	**-5,16935**	**8,001257**
	KAT	**-7,17952**	**-4,0786**	**5,666667**
	INST	0,838214	**-4,97582**	**4,744211**
	PP	1,621486	-0,20318	-0,60164
Texto 2	**LF**	1,134168	**-5,16935**	**8,001257**
	KAT	**-9,62252**	**-3,63384**	**5,666667**
	INST	0,838214	**-4,97582**	**4,744211**
	PP	0,933864	0,604477	-1,24082
T entre textos		**E**	**MT**	**P**
T1 X T2	**LF**	-	-	-
	KAT	-	**-7,51443**	-
	INST	-	-	-
	PP	0,070245	0,732554	**2,575935**

(T limite para 10 graus de liberdade = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade = **2,3534**, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

Nos resultados acima, há algumas comparações que são pouco relevantes, tendo em vista a não variação de determinados índices da primeira para a segunda sessão exploratório-experimental, quais sejam: LF e INST, para todos os grupos, e KAT, para os grupos E e P. É também importante ressaltar que a significativa variação do índice KAT entre as duas sessões observada no grupo MT pode ser considerada tautológica, uma vez que a própria concepção desse índice atribuiu um incremento em seu valor na segunda sessão. Ou seja, essa variação deve-se não exatamente a um dado empírico, mas teórico. Essa ressalva não anula a utilidade do índice, visto que será utilizado abaixo para a composição da CTg.

Observa-se, mais uma vez, que os índices propostos capturam diferenças significativas entre os grupos: P demonstra uma superioridade significativa em relação a LF, KAT e INST, em ambos os textos, na comparação com os dois outros grupos. No que concerne ao índice PP, não houve variação significativa entre os grupos em nenhum dos dois textos. Aqui, a dispersão em relação às médias não permitiu a observação de um comportamento recorrente. Comparando-se a diferença de desempenho entre os dois textos, em cada grupo individualmente, verifica-se que o grupo P teve um desempenho

significativamente menos eficiente em relação a esse parâmetro no texto 2. Uma possível interpretação para essa variação é que tenha havido um aumento do número de problemas tradutórios percebidos pelos sujeitos desse grupo, o que teria influenciado negativamente o seu desempenho no nível psico-motor. Aqui cabe uma questão interessante: por que justamente o grupo P, que conseguiu manter-se sem variações significativas nos outros índices e coeficientes, do primeiro para o segundo texto, sofreu essa queda no desempenho em digitação? No que concerne ao modelo teórico desenvolvido, teria havido um deslocamento de recursos cognitivos para os "níveis mais altos ou internos" de processamento, reduzindo-se os recursos disponíveis para o nível psico-motor. Essa observação é um indício favorável à concepção conexionista para o modelo cognitivo, que pressupõe que as variações em algumas partes do sistema interferirão em outras, o que diverge da concepção de encapsulamento de processos modulares. Retomando a discussão dos resultados acima, por que, então, a interferência da elevação de complexidade no texto 2 só teria interferido no grupo P, e não nos outros dois grupos? O grupo E, como já comentei anteriormente, pareceu menos sensível às distinções entre os dois textos, especialmente ao se considerarem os parâmetros do processo; em relação aos produtos (TA), por outro lado, acabou apresentando uma redução significativa de qualidade em função dessa falta de sensibilidade. MT, por sua vez, apresentou o comportamento menos regular entre os grupos, por isso o desvio-padrão mais alto gerou uma diferença pouco significativa entre as médias dos dois textos para o índice PP.

Finalmente, retomo a Formulação 2A, que propõe os constituintes para a CTg. Substituo, então, os sinais de união entre os seus componentes por relações algébricas, a fim de obter um parâmetro de mensuração para a CTg.

[FORMULAÇÃO 4L] **CTg = [CTe x LA x LF] + [(KAT + INST + PP)/3]**

Na formulação acima, procuro evidenciar duas categorias de componentes: a primeira poderia ser denominada de componentes essenciais para a CT, enquanto a segunda conjugaria os componentes complementares. Assim, presumo que a CT tem como principais constituintes as competências lingüística e pragmática, dada a centralidade dessas competências na implementação dos processos tradutórios. Devido à imbricação, à complementaridade e à interdependência entre esses níveis de competência, opto por utilizar a multiplicação entre esses três componentes essenciais. A soma parece mais pertinente para a segunda categoria de componentes, os quais têm uma influência mais compartimentada e indireta sobre a CTe. Além disso, a opção de dividir a soma desses

últimos valores por três deve-se ao fato de que os componentes complementares não deveriam apresentar um peso maior que o dos essenciais – com essa ponderação, os componentes essenciais variarão de –1 até +1, enquanto os complementares variarão de 0 a 1 e a CTg, conseqüentemente, poderá variar de –1 a +2. É importante ainda destacar que opto por atribuir o valor máximo para o índice LA para todos os sujeitos (LA = 1), visto que todos eram adultos, falantes nativos do português e, além disso, não havia sido definido nenhum mecanismo para a mensuração dessa competência. Assim, apresento nas tabelas abaixo os resultados referentes à CTg e às respectivas relações estatísticas.

TABELA 4-O – A CTg

		1E	2E	3E	4E	5M	6M	7M	8MT	9MT	10T	11T	12T	13P	14P	15P	16P
T1	**CTg**	0,62	0,37	0,34	0,46	0,62	0,51	0,17	0,35	0,42	0,42	0,27	0,38	1,33	1,07	1,49	1,09
T2	**CTg**	0,64	0,19	0,39	0,39	0,12	0,55	-,04	0,49	0,21	0,37	0,18	0,19	1,16	0,98	1,40	0,98

TABELA 4-P – Teste-T para a CTg entre Grupos e entre Textos

médias		**E**	**MT**	**P**
T1	**CTg**	0,4558	0,398717	1,248961
T2	**CTg**	0,405272	0,26274	1,135678
T entre grupos		**E X MT**	**MT X P**	**P X E**
T1	**CTg**	0,715146	**-7,545**	**6,618643**
T2	**CTg**	1,218066	**-7,16503**	**5,371503**
T entre textos		**E**	**MT**	**P**
T1 X T2	**CTg**	0,946467	**1,980953**	**5,533623**

(T limite para 10 graus de liberdade = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade = **2,3534**, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

TABELA 4-Q – Correlação de Pearson para a CTg entre Textos

	E	**MT**	**P**
T1 X T2	**0,833420326**	0,387579751	**0,979547025**

(Índice de Correlação de Pearson (ρ): 0 = nula, menor que 0,3 = fraca, de 0,3 até menos que 0,6 = média, de 6 até menos que 9 = forte, de 9 até menos que 1 = fortíssima, 1 = perfeita. *P* limite para 3 graus de liberdade = **0,959** para **99%** de probabilidade de acerto, **0,878** para **95%**, **0,805** para **90%**; para 7 graus de liberdade = **0,666** para **95%** de probabilidade de acerto ; **0,582** para **90%**)

Os resultados acima reforçam a pressuposição da significativa superioridade do grupo P em termos de CTg, que é evidenciada na comparação entre os grupos. Basicamente, tal superioridade deve-se à já observada vantagem em relação aos valores de CTe, LF, KAT e INST para esse grupo nas duas sessões exploratório-experimentais. Ainda que o grupo P não tenha apresentado o melhor desempenho em relação a PP (o grupo E foi o que apresentou o melhor desempenho para esse parâmetro nos dois textos), o destaque desse grupo para a taxa de CTg é bastante previsível, em função da própria composição do

coeficiente. Perguntar-se-ia, pois, qual a eventual utilidade da medida proposta. Além disso, outro aspecto que chama a atenção é a variação negativa dessa taxa, até mesmo para o grupo P, que, supostamente, deveria apresentar um padrão de competência mais consolidado e menos sujeito a variações, o que estaria contrariando a suposta estabilidade já observada na análise da CTe, acima.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a noção de competência que adoto neste trabalho difere daquela proposta por correntes cognitivistas, que a sugerem como um sistema computacional internalizado, operando a partir de regras extremamente restritas. A idéia de uma competência "sensível" a alguns fatores essenciais do processo, a princípio, não é incoerente com a perspectiva defendida pelo modelo teórico aqui proposto. Como postulo a posibilidade de haver variação no valor atribuído à CTe, justamente por levar em conta que as características do TF são determinantes para a Relação de Relevância resultante do seu processamento, obviamente que essa sensibilidade será também incorporada pela CTg, como a própria formulação sugere. Portanto, as CTs aproximam-se muito mais da noção usual de desempenho do que propriamente da de competência estável e internalizada. Entretanto, diferem também da concepção de desempenho como resultado da competência, já que incorporam as duas noções num processo contínuo de desenvolvimento e alteração recíproca ou co-construção entre meio e indivíduo.

Em segundo lugar, para que haja, por outro lado, alguma utilidade funcional e prática no uso do rótulo "competência" aqui empregado, é preciso verificar se as competências propostas e mensuradas efetivamente apontam para a estabilização de determinadas rotinas comportamentais em certos domínios de processamento cognitivo. Ou seja, à medida que as CTs aumentam, observa-se efetivamente mais recursividade ou regularidade no comportamento dos sujeitos? Argumento acima que, para a CTe, quanto maior a taxa observada para aquele coeficiente – no caso os valores alcançados pelo grupo P – menor foi a sua variação entre o primeiro e o segundo texto e, também, menor a variabilidade de comportamento entre os sujeitos daquele grupo. Houve, no entanto, um certo "desvio" no comportamento do sujeito 14P conforme comentei acima, aspecto que inviabilizou uma correlação significativa entre os valores de CTe do primeiro para o segundo texto, para esse grupo. No meu entender, tal desvio não invalida a constatação de que o grupo P teve os mais altos coeficientes de CTe e de que a dispersão dos valores foi significativamente menor que a observada nos outros grupos. Em relação à diferença significativa observada para a CTg, na comparação das médias do grupo P, há que se justificar que tal diferença não indica falta de regularidade, mas justamente o oposto. Na

Tabela 4-O, pode-se verificar que a variação entre os valores de CTg é bem pequena e extramente regular. É essa regularidade que gera uma variação significativa entre as médias e uma correlação forte e significativa entre os conjuntos de valores do primeiro e do segundo texto. O resultado do Teste-T indica que, com uma probabilidade superior a 95% de acerto, o fator distintivo entre os dois conjuntos de medidas deve estar influenciando a variação da CTg observada entre as duas sessões exploratório-experimentais para o grupo P.

Em termos de regularização de procedimentos, pode-se dizer que E apresentou o padrão mais regular entre os grupos, entretanto, não demonstrou uma percepção (ou sensibilidade) suficiente para alguns aspectos pragmáticos fundamentais, relativos ao uso interpretativo de certas representações, ou seja, sua capacidade de gerar meta-representações, ou seu nível de produção de implicaturas, foi significativamente menor que o do grupo P. Tal distinção fica explícita nos valores da Relação de Relevância, então adotada como parâmetro para a CTe. No que concerne à regularização/padronização de comportamentos/processos, o grupo MT demonstrou ser o menos estável entre os três e, ao mesmo tempo, apresentou as menores taxas de CTg e CTe, ainda que, na sua comparação com o grupo E, não se tenham constatado diferenças significativas.

Na Tabela 4-P, verifica-se, na parte referente às médias, que houve um pequeno nível de variação entre os valores de CTg do primeiro para o segundo texto para os grupos E e P. Como a dispersão dos valores entre os sujeitos do grupo E foi relativamente grande, não se observou uma diferença significativa no Teste-T, além de a variação irregular naqueles valores ter levado a uma correlação não significativa no teste de Pearson, conforme demonstram os resultados da Tabela 4-Q. Já o grupo P, apesar da pequena variação, apresentou um padrão bastante regular, o que resultou numa diferença altamente significativa entre os dois textos, no Teste-T, e numa correlação fortíssima com uma margem de erro inferior a 1%, no teste de Pearson. Em relação ao grupo MT, apesar da significativa diferença entre os dois textos, indicada pelo Teste-T, com uma probabilidade de acerto superior a 90%, a respectiva correlação não é significativa, dada a grande variabilidade no comportamento entre os seus sujeitos em relação a esse coeficiente. Rigorosamente, a diferença significativa observada no Teste-T, para esse grupo, deveu-se à própria concepção do índice KAT, a qual pressupunha um incremento linear[14] no valor daquele índice para todos os sujeitos desse grupo, os quais cursavam uma ou duas

[14] O incremento dado nesse índice para os sujeitos do Grupo MT foi de 0,05 ponto para aqueles que cursavam apenas uma das duas disciplinas e 0,1 para os que cursavam ambas.

disciplinas de Tradução no intervalo entre as sessões exploratório-experimentais. Nesse caso e no dos outros índices de potencialidades propostos, tem-se uma metodologia de atribuição de valor que não está centrada no processo e, portanto, não potencializa as diferenças individuais entre os sujeitos. Em resumo, tais medidas refletem mais grosseiramente os parâmetros em questão. Para que refletissem com maior propriedade e confiabilidade o perfil dos grupos investigados, seria necessário lidar com amostras maiores e mais bem definidas. As medidas sugeridas para a constituição da CTe, por outro lado, foram fortemente fundamentadas em características do processo, refletindo assim as particularidades do comportamento individual.

Ainda em relação à Tabela 4-Q, a significativa correlação observada no comportamento do grupo P, entre os dois textos, certamente refere-se ao decréscimo significativo e regular nos valores de PP e CTe no segundo texto, ao mesmo tempo em que houve a plena manutenção dos outros índices (KAT, INST, LA e LF). O grupo E, por sua vez, não apresentou correlação significativa porque, apesar da manutenção de quase todos os índices de potencialidades (KAT, INST, LA e LF), PP não apresentou uma variação sistemática entre os seus sujeitos, e a significativa variação observada em relação à CTe acabou sendo minimizada na composição da CTg.

Retomo, então, a *Hipótese 3* (a segunda hipótese de estudo) para que sejam feitas algumas considerações a respeito das medidas propostas e desenvolvidas acima.

3. O sujeito que apresentar a CTe menos desenvolvida:

3.1. utilizará mais os níveis de conhecimento procedimental e conhecimento declarativo e, geralmente, utilizará os recursos cognitivos disponíveis para resolver problemas formais da LF e da LA;

3.2. se a competência em LF e LA for suficiente para resolver os problemas formais, a tradução transcorrerá de forma rápida, visto que os processos mais demorados e conscientes quase não ocorrerão, mas a adequação contextual será significativamente menor no TA;

3.3. quando a competência lingüística em LF e LA for menos satisfatória, os problemas formais ocuparão os níveis mais conscientes de processamento, acarretando o aumento do tempo e do esforço cognitivo na realização da tradução.

Essa hipótese tem relação principalmente com o comportamento dos grupos E e MT. Em linhas gerais, observou-se que E apresentou o menor tempo de tradução entre os grupos, mas um nível de adequação contextual menos satisfatório que o do grupo de

profissionais, principalmente para o texto 2. Como prevê a hipótese, esse tipo de sujeito opera em níveis bastante automáticos, já que apresenta uma razoável competência nas línguas de trabalho em questão e, geralmente, não detecta problemas de ordem contextual ou meta-representacional. O seu nível de processamento concentra-se, em grande medida, na codificação/ decodificação conceitual e procedimental. Já o grupo MT apresentou não só um desempenho menos satisfatório em relação ao produto principal (TA), como também demorou mais tempo para realizar as tarefas. A *Hipótese 3* prevê que esse tipo de desempenho seria gerado, principalmente, por dificuldades de ordem estritamente lingüística, cuja solução ocuparia níveis de processamento cognitivo mais conscientes, gerando mais dispêndio e, eventualmente, redução da disponibilidade de recursos para os problemas genuinamente contextuais, que pudessem ser detectados. Entretanto, o nível de LF, para esse grupo, apresenta uma dispersão muito grande, como se observa na Tabela 4-M, acima, o que significa que o padrão de processamento entre os sujeitos desse grupo deve ter variado significativamente, caso a *Hipótese 3* seja pertinente. Tal dispersão nos índices de LF explicaria a falta de regularidade observada nos resultados do grupo MT. Há também a possibilidade de os sujeitos com melhores níveis de LF identificarem problemas efetivamente contextuais ou meta-representacionais, sem contudo chegarem a uma solução satisfatória, devido ao menor desenvolvimento de suas CTs. Procuro abordar os diferentes perfis de CTs a partir da análise qualitativa desenvolvida no próximo Capítulo.

A fim de aferir a pertinência e a eventual plausibilidade da *Hipótese 3*, em face às medidas desenvolvidas a partir das propostas acima, apresento mais alguns testes estatísticos confrontando os parâmetros ESF, TT, LF, TA e seus seis níveis de avaliação, L, SI, SE, TD2, TD1 e CO. Selecionei, especificamente, esses parâmetros porque são os que mais diretamente dizem respeito às relações propostas na hipótese em questão.

TABELA 4-R – Buscando Relações para a Hipótese 3

médias	E		MT		P	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ESF	0,155218196	0,216831442	0,242004673	0,514231071	0,143454542	0,162177501
TEMPO	1378,7375	1197,35	2019,05375	2077,8225	1399,1425	1571,2125
LF	0,493414	0,493414	0,395385	0,395385	0,808686	0,808686
TA	7,697433	7,176403	7,719786	6,763418	8,960196	8,95322
CO	1,5	1,5	1,25	2	0,5	0,25
TD1	4,25	6,25	4,125	6	2,25	3
TD2	4	0,5	4	0,75	2	0
SE	5,25	8	5,5	9,5	3	5,5
SI	9	3,5	8	4,5	3	1,25
L	3,75	2,75	4,75	1,375	2,5	1

T entre grupos	E X MT		MT X P		P X E	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ESF	-1,24838	**-2,22917**	**2,059672**	**2,867741**	-0,19221	-0,69941
TEMPO	**-2,52485**	**-4,69898**	**1,900713**	**2,222691**	0,064882	1,646081
LF	1,134168	1,134168	**-5,16935**	**-5,16935**	**8,001257**	**8,001257**
TA	-0,05433	0,650115	-1,7521	**-4,55082**	1,747341	**3,744015**
CO	0,654654	-0,86603	1,341641	**3,130495**	-1,73205	**-3,27327**
TD1	0,177705	0,271448	1,083473	**4,460352**	-1,1628	**-3,80601**
TD2	0	-0,65465	**2,273594**	**3**	-2	-1,73205
SE	-0,24119	-1,1225	1,049109	**3,930429**	-0,88968	-1,66667
SI	0,542897	-0,90749	**2,783716**	**3,902789**	**-4,43129**	**-2,27381**
L	-0,79323	1,076423	1,54892	0,49705	-0,97435	-1,21854

T entre textos		E	MT	P
T1 X T2	ESF	-2,03463	**-2,27434**	-0,77826
	TEMPO	1,291071	-0,30425	-1,41186
	LF	-	-	-
	TA	**2,915732**	**2,809951**	0,010376
	CO	-	**-2,04939**	0,39736
	TD1	**-2,82843**	**-2,70658**	-0,57035
	TD2	**3,655631**	**3,456804**	**4,898979**
	SE	**-3,22047**	**-6,69328**	-0,96225
	SI	**6,350853**	**2,138535**	**2,781518**
	L	0,594089	**3,263962**	1,732051

(T limite para 10 graus de liberdade = **1,8125**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,2281**, para **95%**; para 7 graus de liberdade = **1,8946**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,3646**, para **95%**; para 6 graus de liberdade = **1,9432**, para **90%** de probabilidade de acerto, **2,4469**, para **95%**; para 3 graus de liberdade = **2,3534**, para **90%** de probabilidade de acerto, **3,1825**, para **95%**)

Com relação aos resultados da Tabela acima, é importante lembrar que os valores para os seis níveis de avaliação do TA (CO, TD1, TD2, SE, SI e L) têm repercursão negativa no escore final, isto é, quanto maior o respectivo valor, maior a incidência do problema, ou menor a eficiência do respectivo sujeito em relação àquele nível de processamento.

Os valores de ESF, TA e LF já haviam sido apresentados anteriormente, mas foram repetidos na Tabela 4-R para facilitar a discussão aqui proposta. Como já fora avaliado acima, o grupo MT apresentou um índice de esforço significativamente superior para o segundo texto, em relação ao seu desempenho no primeiro. Comparando-se os três grupos,

MT apresentou um valor significativamente superior para ESF no texto 1, somente em relação ao grupo P, e também no texto 2, mas em relação aos outros dois grupos. Essa relação para o índice de esforço pode ser um indício favorável à corroboração da *Hipótese 3*, especificamente do seu item 3.3, já que o grupo MT foi o que apresentou, em média, o menor índice em LF, além das maiores médias de tempo para a realização das tarefas nas duas sessões e, além disso, mais problemas nos níveis formais (L, SI e SE), exceto para o nível L, na comparação com o grupo E, no segundo texto. Em termos estatísticos, as diferenças tornam-se significativas, para esse texto, na comparação com o grupo P. Como se observa na Tabela 4-R, o grupo MT apresenta um desempenho menos satisfatório em relação a quase todos os índices, com exceção de TD2. Conforme havia sugerido acima, o grupo MT parece ter sido o mais afetado pelas distinções entre os dois textos, enquanto o grupo E praticamente não alterou o seu padrão de comportamento nas duas sessões de tradução. O grupo P apresentou uma ligeira alteração de comportamento que foi minimizada pela provável superioridade em relação ao desenvolvimento de suas CTs, não repercutindo em diferenças estatisticamente significativas. O teste-T entre textos, na última parte da Tabela acima, proporciona mais algumas conclusões interessantes sobre as distinções entre os textos utilizados no experimento exploratório. Observando-se os sinais dos Ts de Student, verifica-se que o texto 1 gerou mais problemas nos níveis L, SI, e TD2, enquanto o texto 2 gerou mais problemas SE e TD1. No nível contextual (CO), não se observou uma tendência comum entre os três grupos: o grupo E não apresentou diferença alguma, MT obteve uma redução significativa de desempenho em relação a CO, no segundo texto, enquanto P conseguiu uma pequena melhora nessa média, mas que não foi estatisticamente corroborada. Com exceção de L, os outros dois níveis de avaliação (SI e TD2), em que houve mais problemas para o texto 1 entre o conjunto de todos os sujeitos, referem-se a categorias de codificação procedimental. Por outro lado, os níveis de avaliação que apresentaram mais problemas no texto 2 (SE e TD1), entre todos os sujeitos, incluem-se nas categorias de codificação conceitual. Essa observação reforça a suposição de que o texto 2 apresentaria maior complexidade que o texto 1, já que SE encontra-se acima de SI, e TD1, acima de TD2. Quanto ao nível CO, que seria o mais apropriado para aferir a diferença de complexidade entre os dois textos, não se conseguiu observar um comportamento recorrente para os três grupos. Assim, parece que a suposição de maior grau de dificuldade lingüístico-pragmática para o texto 2 encontra indícios favoráveis nos dados acima. Entretanto são necessários mais estudos para que a sistemática de avaliação aqui utilizada seja testada com maior confiabilidade.

Ainda com relação à *Hipótese 3*, verifica-se a plausibilidade da suposição de que os sujeitos com menores valores para CTe produziram textos menos adequados em relação aos parâmetros contextuais. É o que se observa na Tabela 4-R, quando se comparam os três grupos em relação ao parâmetro CO. O grupo P apresenta um desempenho significativamente superior ao dos outros dois grupos no texto 2. No texto 1, a superioridade do grupo de profissionais é observada, mas não significativa, provavelmente pela menor exigência em termos de processamento meta-representacional para esse texto, como já discuti acima. As medidas de tempo despendido nas duas tarefas também apontam indícios favoráveis à postulação da *Hipótese 3* – o grupo E foi o mais rápido, visto que apresentava um nível de LF razoável e relativamente regular, mas, devido à CTe menos desenvolvida, não foi sensível aos possíveis problemas contextuais/meta-representacionais; o grupo MT, além da CTe pouco desenvolvida, apresentava um nível ainda menor e menos regular em relação a LF, o que redundou no maior tempo para a realização das tarefas nas duas sessões exploratório-experimentais.

Finalmente, é necessário recapitular qual a utilidade prática e teórica de se mensurarem tais competências. Em relação ao aspecto teórico, acredito que o refinamento do modelo de CTs e das ferramentas para a sua mensuração levará a um melhor entendimento dos processos envolvidos em cada um dos respectivos domínios e de sua relação com o desempenho em tradução. Em termos práticos, vejo a possibilidade de um melhor delineamento para programas de cursos de formação de tradutores, uma vez que se leve em conta o perfil (ou perfis) de seus alunos e que melhor se entendam os fatores que influenciam o desenvolvimento das CTs.

Cabe ainda, aqui, uma discussão sobre a relevância e propriedade dos métodos de composição desses dois coeficientes (CTe e CTg), tão importantes para as questões levantadas neste trabalho de pesquisa. Como venho reiterando ao longo deste Capítulo, as medidas aqui propostas e desenvolvidas têm um caráter primordialmente exploratório, não tendo como primeiro objetivo a intenção de desvendar relações estritas de causa e efeito entre os diversos fatores e processos envolvidos nesta investigação. Contudo, mesmo com esse caráter exploratório, acredito que, através delas, tenho levantado alguns indícios e possíveis relações que, com futuras discussões e aprofundamentos, poderão reforçar ou falsificar a hipótese teórica e as duas hipóteses de estudo, levantadas no final do Capítulo 3.

A propósito, comentei acima que havia indícios, principalmente nas verbalizações e nos resultados das avaliações dos TAs, que corroboravam a *Hipótese 2.* Se as medidas que

desenvolvi, ao longo deste Capítulo, tiverem suas pertinência e consistência convalidadas por desenvolvimentos futuros, poderei dizer que aquela hipótese terá sido confirmada, já que os parâmetros abordados e mensurados – a CTe, o nível de adequação e a qualidade do TA e, em certa medida, o nível de conscienteização observado nas decisões através dos TAPs – tiveram suas relações corroboradas pelos testes estatísticos apresentados. Além disso, à medida que a proposta de equiparação da Relação de Relevância com a CTe seja corroborada por futuros desdobramentos, essa última (CTe) poderá ser convalidada como medida para a habilidade de gerenciamento de recursos cognitivos em processos inferenciais na tradução. Assim, seriam obtidos indícios favoráveis à postulação da hipótese teórica (*Hipótese 1*). A *Hipótese 3*, por sua vez, também obteve uma sinalização favorável, considerando-se as medidas propostas e testadas estatisticamente. Enfim, dada a incipiência da proposta acima, seria prematuro afirmar que os resultados confirmam ou refutam as hipóteses levantadas, entretanto considero que haja uma razoável consistência e congruência entre o modelo teórico e a exploração quantitativa desenvolvida neste Capítulo.

No próximo Capítulo, desenvolvo a análise qualitativa dos resultados.