

A PESQUISA EM DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: EVOLUÇÃO, ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Amparo Hurtado Albir¹

¹Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Catalunya, Espanya

Traduzido para o Português por:

Carlos Henrique Rodrigues²

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a evolução da didática da tradução e de suas abordagens pedagógicas, bem como propor perspectivas para a pesquisa¹. Primeiramente, delinea-se a evolução da formação de tradutores e da pesquisa em didática da tradução. Em seguida, descrevem-se as características da pesquisa realizada, organizando-se as abordagens identificadas em dois blocos: abordagens transmissionistas, centradas no professor e orientadas ao produto; e abordagens focadas na aprendizagem do aluno e orientadas ao processo. Então, são apresentadas as áreas em que a pesquisa se concentrou. Por fim, expõem-se os desafios curriculares na formação de tradutores, as necessidades de pesquisa mais prementes,

¹ Esta tradução foi realizada a partir da parceria entre os professores-pesquisadores Carlos Henrique Rodrigues (UFSC, Brasil) e Amparo Hurtado Albir (UAB, Espanha), no âmbito do projeto “Tradução, Tradição e Inovação” integrante do Programa Institucional de Internacionalização, CAPES-PrInt. O artigo, aqui traduzido, foi publicado, originalmente, em espanhol, no periódico *Monografías de Traducción e Interpretación – MonTI*, n. 11, 2019, p. 47-76. ISSN 1889-4178. HURTADO ALBIR, Amparo. (2019) “La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas.” En: Tolosa Igualada, Miguel & Álvaro Echeverri (eds.) 2019. *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters.* *MonTI* 11, pp. 47-76.



os desafios metodológicos e os problemas a serem enfrentados.

Palavras-chave: Didática da tradução; Pesquisa-ação; Evolução; Abordagens; Perspectivas

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN. EVOLUCIÓN, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar la evolución de la didáctica de la traducción y los enfoques pedagógicos que se han dado, así como proponer perspectivas para la investigación. En primer lugar, se traza la evolución de la formación de traductores y de la investigación en didáctica de la traducción. En segundo lugar, se formulan las características de la investigación llevada a cabo, presentando los enfoques que se han planteado, agrupados en dos grandes bloques: enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto; enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante y orientados al proceso. En tercer lugar, se presentan los ámbitos en que se ha centrado la investigación. Por último, se plantean los desafíos curriculares en la formación de traductores, las necesidades más acuciantes de la investigación, y los desafíos metodológicos y problemas que tiene que afrontar.

Palabras clave: Didáctica de la traducción; Investigación acción; Evolución; Enfoques; Perspectivas

RESEARCH ON THE DIDACTICS OF TRANSLATION. EVOLUTION, APPROACHES AND PERSPECTIVES

Abstract: The objective of this article is to present the evolution of the didactics of translation and the pedagogical approaches that have been taken, as well as to suggest perspectives for research. It begins by outlining the evolution of translator training and research on the didactics of translation. It then describes the characteristics of the research carried out to date, presenting the approaches taken in two broad categories, specifically transmissionist, teacher-centred and product-oriented approaches; and student-centred and process-oriented approaches. Next, the article deals with the areas on which research has focused. Lastly, it looks at curriculum-related challenges in translator training, the most pressing needs where research is concerned, and the methodological challenges and problems research must tackle.

Keywords: Didactics of translation; Action research; Evolution; Approaches; Perspectives

1. Introdução

Embora a tradução seja uma atividade muito antiga (os primeiros testemunhos conhecidos remontam ao século XVIII a.C.) e importante em todos os aspectos da vida social, o ensino da tradução como formação para uma profissão específica é um fenômeno relativamente recente. Tal formação começou na década de 1930 e, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, a pesquisa didática sobre essa formação é ainda mais tardia, começando no final dos anos 1970 e se consolidando com a mudança de milênio.

O objetivo deste artigo² é delinear a evolução da didática da tradução, apresentar as abordagens pedagógicas que têm acontecido e propor perspectivas de pesquisa, focando os aspectos metodológicos de sua realização e os problemas que nela surgem. Em nossa exposição, o enfoque é a tradução escrita.

2. A Didática da Tradução

2.1 A formação de tradutores e de intérpretes

A tradução tem sido constantemente vinculada a instituições acadêmicas de ensino superior (especialmente aos estudos da linguagem), não como um fim em si mesma, mas, sim, com um caráter subsidiário de apoio a outros saberes, fundamentalmente, como um meio de melhoria linguística. Além disso, ao longo da história, tem sido desenvolvendo, de modo disperso, certo grau de formação de tradutores e de intérpretes como resposta às necessidades

² Uma primeira versão reduzida deste texto, incluindo tradução e interpretação, foi publicada em inglês em Hurtado Albir (2018).

específicas, sociais ou políticas³. No entanto, a generalização e a independência do ensino de tradução e de interpretação, como formação para profissões específicas, é um fenômeno relativamente recente, que tem um significativo crescimento após a Segunda Guerra Mundial.

No início do século XX, com a intensificação das relações internacionais e com os avanços tecnológicos, estão, gradualmente, estabelecendo-se novas variedades de tradução (a interpretação consecutiva, a interpretação simultânea, a dublagem etc.). Além disso, o mercado da tradução se expande significativamente, visto que a tradução se estende a todos os campos do conhecimento, com grande importância para a tradução especializada (a tradução científica, a técnica, a jurídica, a econômica, a administrativa) e que é considerável o aumento da demanda por traduções. Para atender a essas necessidades, surgem diversos centros de formação universitária para tradutores e para intérpretes: Heidelberg (1930), Genebra (1941), Moscou (1942), Viena (1943), Graz (1946), Insbruke (1946), Gernersheim (1947), Sarbruke (1948), Washington (1949), Trieste (1954), Paris (1949, 1957) etc. Posteriormente, ocorre a implementação progressiva de centros de formação em todo o mundo.

A formação de tradutores foi mudando sob a influência das abordagens teóricas que foram sendo desenvolvidas nos Estudos da Tradução. Ela também foi incorporando as variedades de tradução que foram se consolidando no mercado de trabalho (interpretação em serviços públicos, tradução para acessibilidade, localização etc.), assim como as tarefas paralelas que são realizadas na vida profissional (revisão, pós-edição, gerenciamento de projetos etc.).

O nível, a localização, o grau de independência dos estudos e a relação entre o ensino de tradução e de interpretação altera-se de acordo com os países. Geralmente, a formação de tradutores é realizada na graduação, enquanto a formação de intérpretes ocorre em nível de pós-graduação (KELLY; MARTIN, 2009). Dou-

³ Para uma perspectiva histórica da formação, consulte Caminade e Pym (1998).

rados específicos também foram sendo implementados, com foco na formação de pesquisadores da tradução⁴. O primeiro doutorado específico, em tradução e interpretação, foi criado na ESIT (École supérieure d'interprètes et de traducteurs), em Paris, em meados dos anos 1970; a criação de doutorados em tradução foi ampliando-se em todo o mundo, especialmente a partir dos anos 1990, em conformidade com a consolidação dos Estudos da Tradução.

2.2 Evolução da pesquisa no ensino de tradução

Durante a segunda metade do século XX, paralelamente ao significativo crescimento da tradução e à autonomia de seu ensino, ocorreu, gradativamente, uma renovação do método de trabalho do tradutor, não apenas em termos de suas ferramentas de trabalho, mas também quanto à própria concepção de tradução, já que cada vez mais se enfatiza a exigência de uma tradução comunicativa que corresponda às necessidades do público-alvo. Ao mesmo tempo, os Estudos da Tradução vão se consolidando. No entanto, apesar de todos esses avanços, se compararmos com o desenvolvimento de outras disciplinas afins (por exemplo, o ensino de línguas), vemos que não se constrói uma didática específica da tradução. Somente a partir da segunda metade da década de 1970 é que se pode notar uma maior preocupação com os aspectos didáticos. Assim, uma investigação de caráter didático inicia-se e se desenvolve, principalmente, a partir de meados dos anos 1980, consolidando-se no novo milênio. A seguir, apresentamos uma breve evolução da pesquisa realizada⁵.

⁴ Consulte o número especial de “The Interpreter and Translator Trainer”, volume 3, número 1, sobre a formação em pesquisa, publicado em 2009.

⁵ Em seu editorial da primeira edição do “The Interpreter and Translator Trainer: On the Launch of ITT”, Kelly e Way (2007) compilam os trabalhos mais representativos sobre o ensino de tradução e de interpretação até essa data. Como fizeram essas autoras, não incluímos os abundantes manuais, destinados aos alunos, que abordam combinações linguísticas específicas.

Primórdios da pesquisa

Vale mencionar como trabalhos pioneiros: Wilss (1976, 1977) e, especialmente, Delisle (1980)⁶, que tem o mérito de ser o primeiro autor a reivindicar uma didática da tradução centrada no desenvolvimento do processo tradutório pelo aluno, fundamentada em objetivos de aprendizagem e em uma metodologia ativa. Delisle (1980, p. 15) explica bem a falta de pesquisa, até esse momento, os motivos que a justificam e a necessidade de avançar na reflexão metodológica:

Do ponto de vista da didática, a principal preocupação, até agora, tem sido o conteúdo dos programas, a duração dos estudos, as condições de admissão e outras questões semelhantes relacionadas à organização geral dos cursos. Parece ter chegado o momento de aprofundar a reflexão sobre a metodologia dos seminários práticos em paralelo com o início dos programas. Esse aspecto particular e importante da pedagogia da tradução dificilmente parece ter chamado a atenção dos pesquisadores, a julgar pela escassez de publicações dedicadas ao assunto.

Delisle ressalta que, depois de se preocupar com questões curriculares gerais (conteúdos que precisam integrar a formação, a duração dos estudos etc.) parece que chegou a hora de avançar na reflexão didática. Delisle (1980, p. 15) também levanta uma série de questões de grande interesse didático:

[...] a tradução (ou correção) de um texto em grupo, durante um seminário, é a melhor maneira de ensinar esta arte de reexpressão? Podemos fazer melhor do que dar aos alunos textos para traduzir cujos erros são sancionados? Quantos desses erros se devem à falta de método? Não é possível combinar o ensino da tradução com a aprendizagem da

⁶ Esse livro é o resultado de sua tese de doutorado apresentada na ESIT, em 1978.

escrita? Com que critérios objetivos poderíamos avaliar a dificuldade de tradução de um texto para um determinado grupo de alunos a fim de estabelecer uma progressão no ensino? Quais são as dificuldades comuns a todos os textos do mesmo gênero? É concebível um manual de tradução real? Que forma poderia assumir um ensino prático mais sistemático? Quais são as habilidades não linguísticas básicas necessárias para ser capaz de traduzir corretamente? Como seria possível desenvolver essas habilidades? O estudo da tradução se confunde com o da linguística contrastiva? Quais são os papéis respectivos do professor e dos alunos em um curso-seminário de tradução?

Com essas doze perguntas, Delisle levanta questões fundamentais para a didática da tradução: as limitações de se concentrar apenas no resultado da tradução e na sanção dos erros cometidos; a falta de sistematização no ensino da tradução; a necessidade de se buscar uma metodologia ativa com estratégias pedagógicas que diversificam o papel do professor e do aluno; o requisito de se saber quais são as aptidões necessárias (para além das linguísticas) para traduzir; as características dos textos que se deve usar em cada nível e como estabelecer sua progressão; os critérios de avaliação. Quase quarenta anos depois, muitas dessas questões ainda seguem sem uma resposta adequada.

Delisle propõe uma metodologia ativa, centrada no aluno e no desenvolvimento do processo tradutório. Outras obras dessa época que destacam a importância de se concentrar no desenvolvimento do processo tradutório são as de Seleskovitch e Lederer (1984, 1989) e de Hurtado Albir (1983, 1984). De outro ponto de vista, vale destacar o trabalho pioneiro de Nord (1988/1991), que faz uma aplicação da teoria funcionalista à didática da tradução.

Desenvolvimento da pesquisa

Desde meados dos anos 1980, muitas obras coletivas, anais de congressos e edições especiais de revistas, abordando o ensi-

no da tradução, foram publicados: Wilss e Thome (1984), Larose (1988), Krawutschke (1989), Koustas (1992), Dollerup e Loddegaard (1992), Dollerup e Lindegaard (1994), Dollerup & Appel (1996), Hurtado Albir (1996a, 1999), García Izquierdo e Verdegal (1998) etc.

Em meados da década de 1990, houve um crescente interesse pela formação de tradutores e diversos trabalhos individuais foram publicadas. Vale mencionar os de Delisle (1993), de Kussmaul (1995), de Kiraly (1995) e de Robinson (1997).

Consolidação de Pesquisa

Dessa forma, a partir de 2000, a didática da tradução consolidou-se como um campo específico de pesquisa nos Estudos Aplicados da Tradução (já anunciados por Holmes em 1972; ver Holmes 1988). Devido às suas características, a pesquisa realizada está integrada à chamada *pesquisa-ação*, quer dizer, à pesquisa realizada por participantes sociais sobre a sua própria prática para transformá-la (Lewin, 1946)⁷.

Prova do crescimento da pesquisa é o grande aumento de publicações dedicadas à didática da tradução. São publicadas obras coletivas, como Schäffner e Adab (2000), Hung (2002), Baer e Koby (2003), González Davies (2003), Tennent (2005), Balliu (2005), Kearns (2006a), Kiraly *et al.* (2013), Kiraly (2015), Venuti (2016) etc. Trabalhos individuais também são publicados, como os de Kiraly (2000), de Colina (2003), de González Davies (2004) e de Kelly (2005).

Surge também séries que realizam a publicação de manuais. Por exemplo, a série *Thinking Translation da Routledge* (lançada em 1992), que inclui manuais de tradução de várias línguas (árabe, chinês, francês, alemão, italiano, russo, espanhol) para o inglês (Hervey e Higgins 1992 etc.); a série *Interpreter Education* (Gal-

⁷ Para a aplicação de pesquisa-ação nos Estudos da Tradução, consulte, entre outros, Pym (2002), Cravo e Neves (2007), Hubscher-Davidson (2008), Piotrowska (2013) e Massey *et al.* (2015).

laudet University Press) para a formação de intérpretes, de 2000; a série *Aprender a Traducir* (Universitat Jaume I), que, desde 2004, publica manuais de ensino sobre os temas envolvidos na formação de tradutores e de intérpretes.

O estudo de Yan *et al.* (2015) destaca a importância adquirida pela pesquisa em didática da tradução. Nesse estudo, analisaram-se artigos publicados em inglês em dez periódicos da área de Estudos de Tradução, entre 2000 e 2012, e, de um total de 2.274 artigos, identificaram-se 323 dedicados à formação de tradutores e de intérpretes. Desses, 61,61% são sobre a formação de tradutores, 26,63% sobre a formação de intérpretes e 11,76% sobre ambas. Os autores classificaram esses estudos como ensino (72%), aprendizagem (18%) e avaliação (10%).

Comprovação da consolidação da pesquisa é o surgimento de periódicos específicos. Destacam-se os seguintes: *The Interpreter and Translator Trainer* (ITT), desde 2007, que, hoje, constitui uma referência indispensável para a divulgação de pesquisas em didática de tradução e de interpretação; *Redit*, desde 2008; *International Journal of Interpreters Education* (IJIB), desde 2009.

A atividade de pesquisa também ganhou espaço em congressos internacionais específicos. Três congressos sobre formação de tradutores e de intérpretes foram realizados em 1991, em 1993 e em 1995, em Elsenor (Dinamarca), cujos registros são a trilogia coeditada por Dollerup, respectivamente, em 1992, 1994 e 1996; uma quarta edição foi realizada em Hong Kong (Hung, 2002). Desde o ano de 2012, o grupo PACTE, da *Universitat Autònoma de Barcelona*, organiza o didTRAD.

3. A diversidade de abordagens de pesquisa

Na pesquisa sobre didática da tradução, há várias abordagens, que evoluíram a partir de abordagens transmissionistas e prescritivistas focadas no professor e no produto de tradução para abordagens, mais alinhadas com as perspectivas pedagógicas atuais,

centradas no desenvolvimento do processo tradutório e na aprendizagem dos alunos, estes considerados os protagonistas do ato didático (Quadro 1).

Quadro 1: Abordagens da didática da tradução

Abordagens transmissionistas centradas no professor e orientadas ao produto

- Didática tradicional da tradução
- Abordagens contrastivas
- Foco em conteúdos teóricos

Abordagens centradas na aprendizagem dos alunos e orientadas ao processo

- Foco no processo de tradução
- Formação por objetivos de aprendizagem
- Enfoque por tarefas e projetos de tradução
- Orientação construtivista social
- Formação por competências
- Foco nos aspectos profissionais. *A aprendizagem situada.*

3.1 Abordagens transmissionistas centradas no professor e orientadas ao produto

Estas são propostas vinculadas à didática tradicional de tradução ou que ressaltam aspectos contrastivos ou teóricos.

Didática tradicional

Referimo-nos à didática da tradução herdeira da didática tradicional de ensino de línguas e do uso que ela faz da tradução (os denominados *métodos de tradução gramatical*). Essa abordagem é típica dos manuais de tradução e, também, de práticas pedagógicas em sala de aula.

Essa abordagem centra-se no professor e concebe o planejamento do ensino de tradução como mera compilação de textos sem, nem mesmo, considerar seus critérios de seleção. Em muitos casos, há uma concepção literalista de tradução (focada na transcodificação

de elementos linguísticos) e se confunde o ensinar a traduzir com o ensinar línguas; além disso, em muitos casos, não se faz distinção entre o ensino de tradução direta (em direção à L1) e de tradução inversa (em direção à L2), quando, devido às suas características, exige-se uma diferenciação dos objetivos de aprendizagem e das orientações metodológicas.

Uma característica dessa didática tradicional é a polarização nos resultados e não no processo de tradução. No caso de manuais, quase todos apresentam uma proposta de tradução (a maioria, além disso, apenas de uma única tradução), e, também, é uma prática comum nas aulas concentrar-se na proposta de soluções corretas e na sanção de erros, por parte do professor. O aluno recebe propostas de soluções, mas não descobre as causas de seus erros e, acima de tudo, não descobre qual processo seguir para chegar, por si mesmo, a uma solução adequada em outras traduções.

Faltam também orientações metodológicas. Recordemos o tradicional “leia e traduza” como o único lema metodológico. Embora as aulas e os manuais sejam organizados em torno da tradução de textos, existe uma grande lacuna quanto aos objetivos e à metodologia de ensino: quais são os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar?; quais são os critérios utilizados para a seleção dos textos?; que progressão deve ser estabelecida?; qual é o trabalho pedagógico a ser planejado pelo professor para que o aluno possa traduzir tais textos? Essas são perguntas que permanecem sem resposta.

Abordagens contrastivas

Os estudos contrastivos (entre línguas e entre textos), relacionados às abordagens linguísticas da tradução, também foram considerados como método de ensino de tradução.

De todos os estudos comparados entre as línguas, os que mais fortemente têm sido explicitamente empregados como um método de ensino da tradução são as *Estilísticas comparadas*. Os pioneiros são Malblanc (1944)⁸ e Vinay e Darbelnet (1958); outros

⁸ Uma segunda edição revisada foi publicada em 1963.

trabalhos nessa linha são os de Vázquez-Ayora (1977), de Scavée e Intravaia (1979), de Legoux e Valentine (1989) etc. As estilísticas comparadas aplicam à análise comparativa os trabalhos realizados em Estilística interna e propõem, cada uma delas com suas próprias peculiaridades, novas categorias de contraste entre as línguas, destacando a proposta de Vinay e Darbelnet (1958) dos chamados *procedimentos* (ou *procedimentos técnicos*) da tradução. No entanto, esses *procedimentos*: (1) são comparações centradas nos resultados que não explicam o processo (o *passo a passo*) que seria necessário percorrer para alcançar tal resultado; (2) são comparações descontextualizadas, que contrastam unidades isoladas; (3) produzem uma fixação da comparação feita propondo uma única equivalência. Tudo isso tem sérias repercussões para a didática, uma vez que o aluno pode pensar que a equivalência proposta é diretamente intercambiável entre as duas línguas e se fechar para a busca de soluções contextuais (*equivalências dinâmicas*). Também devemos acrescentar as inadequações pedagógicas dessas abordagens, uma vez que os objetivos são limitados às questões de diferenças entre as duas línguas, e à limitação da metodologia aos exercícios sobre o uso ou a detecção de tais diferenças. Seu interesse didático reside no fato de que oferecem um quadro de diferenciação entre as duas línguas e fornecem uma metalinguagem para identificar diferentes tipos de soluções de tradução; também envolvem melhoria linguística.

De maior interesse são os estudos que introduzem considerações de tipo contrastivo de um ponto de vista de funcionamento textual (elementos de coerência e de coesão, tipologias textuais), mais próximos da realidade em que o tradutor se move (por exemplo, Baker, 1992). Entretanto, tais estudos não abordam a variedade de problemas de tradução (linguísticos, culturais, pragmáticos) que o tradutor enfrenta. E continuam polarizando a atividade pedagógica nos resultados. O professor pode encontrar nos estudos textuais contrastivos mais um instrumento para organizar o conteúdo de seus cursos, mas eles não resolvem todo o estabelecimento dos

objetivos de aprendizagem nem fornecem a estrutura metodológica para articular o ensino.

O foco em conteúdos teóricos

Outra abordagem didática tem sido a de focar os aspectos teóricos da tradução. Assim, existem manuais ou programas de disciplinas que ou incluem apenas aspectos teóricos, ou combinam *teoria e prática*, ou incluem uma parte *teórica* com *aplicações práticas* (por exemplo, Larson, 1984; Tatilon, 1986; Newmark, 1988).

Deve-se considerar que, se for dada prioridade ao conteúdo teórico, corre-se o risco de confundir a aquisição da competência tradutória, que é um conhecimento basicamente *operacional* (saber como), com a aquisição de conhecimentos *declarativos* (saber o *quê*) e *explicativos* (saber o *porquê*), mais típicos da formação de pesquisadores em tradução.

Além disso, nessas abordagens ainda há certa falta de definição dos objetivos de aprendizagem, pois se apresentam questões do tipo linguístico, teórico e, às vezes, do método de trabalho do tradutor, mas não se apresentam objetivos relacionados às dificuldades de se aprender a traduzir. Insuficiências metodológicas também ocorrem, uma vez que não são propostos critérios para selecionar textos ou atividades que ensinem como traduzi-los, nem considerações sobre progressão e sobre avaliação.

3.2 Abordagens focadas na aprendizagem dos alunos e orientadas ao processo

Paralelamente a essas abordagens, outras propostas relacionadas a abordagens pedagógicas atuais foram desenvolvidas. Essas abordagens concedem ao aluno um papel ativo, considerando-o protagonista do ato didático, promovendo sua autonomia e incentivando a interação entre todos os membros do grupo (*aprendizagem cooperativa*), e afetam a realização de tarefas autênticas que correspondem à atividade profissional do tradutor. Essas abordagens estabelecem as bases para um desenho curricular integrador de to-

dos os eixos do processo educacional (objetivos, competências, sequenciamento, metodologia e avaliação). Apresentamos, a seguir, as propostas mais significativas.

O foco no processo de tradução

A partir dos anos 1980, muitos autores passam a defender uma didática focada no desenvolvimento do processo tradutório. Nas palavras de Delisle (1980, p.16),

ensinar a traduzir é compreender o processo intelectual pelo qual uma determinada mensagem é transposta para outra língua, colocando o tradutor-aprendiz no centro da operação de tradução para que ele possa apreender sua dinâmica.

Seleskovitch e Lederer, no capítulo “*L’enseignement de l’interprétation*” do livro *Interpréter pour traduire* (1984⁹), também são pioneiras em destacar que a formação de intérpretes deve se concentrar na aquisição de um método, por parte do aluno, e na compreensão de princípios que o ajudem a percorrer o processo de tradução, e não na aquisição de equivalências reutilizáveis: “o discurso traduzido em sala de aula deve ser utilizado para a aquisição de métodos e não para a de equivalências reutilizáveis” (1984, p. 181).

Do mesmo modo, em relação à formação de tradutores, Hurtado Albir (1983, p. 36) afirma:

[...] a pedagogia da tradução não pode ser baseada na memorização de pares de equivalências. Pelo contrário, deve visar promover sua busca pelo aluno, focando o esforço pedagógico em um desenvolvimento adequado do processo de tradução [...]

⁹ Esse capítulo contém textos que já haviam sido submetidos ou publicados em 1965, 1973 e 1981.

Gile (1995, p. 10) formula bem essa perspectiva pedagógica:

A ideia é focar na sala de aula não nos resultados, ou seja, não no produto final do processo de Tradução, mas no processo em si [...] a abordagem orientada ao processo indica ao aluno bons princípios, métodos e procedimentos de Tradução.

Formação por objetivos de aprendizagem

Como já indicamos, o grande passo na didática da tradução é dado por Delisle (1980) quando este se queixa da falta de sistematização no ensino de tradução e da necessidade de se buscar estratégias pedagógicas (ver 2.2). Delisle levanta a necessidade de uma pedagogia heurística e de uma metodologia ativa, centrada no aluno, que o levem a descobrir os princípios a serem seguidos para desenvolver adequadamente o processo de tradução.

Suas propostas (Delisle 1980, 1993) se concentram na introdução à tradução escrita, estabelecendo os objetivos, bem como as atividades de aprendizagem para alcançá-los. Em seu trabalho de 1980, ele propõe objetivos de aprendizado como: estabelecer a diferença entre equivalências de significado e de sentido; saber como extrair os conceitos-chave do texto; realizar a exegese lexical; captar a organização textual; assim acessar a como questões específicas do tipo contrastivo entre inglês e francês. No manual de 1993, ele estabelece a diferença entre objetivos gerais e objetivos específicos, propondo oito objetivos gerais, que se ramificam em cinquenta e seis objetivos específicos (muitos de tipo contrastivo inglês-francês). Os objetivos gerais dizem respeito aos seguintes aspectos: metalinguagem da iniciação à tradução; documentação básica do tradutor; método de trabalho; processo cognitivo da tradução; convenções da escrita; dificuldades lexicais; dificuldades sintáticas; dificuldades de redação.

Esta proposta pioneira é seguida por outros trabalhos na mesma linha. Beeby (1996) se concentra no ensino de tradução inversa em

espanhol-ínglês e propõe os seguintes objetivos de aprendizagem: adquirir a metalinguagem necessária; entender as etapas do processo tradutório; atingir um alto nível de compreensão leitora na língua de partida; saber redigir textos na língua de chegada, gramaticalmente corretos e pragmaticamente adequados; empregar técnicas básicas de documentação; observar hábitos de trabalho; conhecer as diferenças tipográficas, lexicais, sintáticas e discursivas entre as duas línguas; familiarizar-se com tipologias textuais; expandir o conhecimento das diferenças pragmáticas e semióticas entre as duas culturas; reforçar a expressão oral para uso profissional.

Hurtado Albir (1996b) se concentra na iniciação à tradução direta e propõe quatro tipos de objetivos gerais (que se subdividem em trinta e três objetivos específicos): objetivos metodológicos (para adquirir princípios metodológicos básicos do processo tradutório); objetivos contrastivos (para dominar os elementos fundamentais da contrastividade entre o par de línguas em questão); objetivos profissionais (para assimilar o estilo de trabalho do tradutor profissional); objetivos textuais (para dominar as estratégias fundamentais da tradução de textos de diferentes tipos). Com base nessa proposta, em Hurtado Albir (1999) se estabelecem objetivos de aprendizagem (gerais e específicos) para vários temas envolvidos na formação de tradutores e de intérpretes: ensino de línguas para tradutores; iniciação à tradução direta; tradução entre línguas maternas; tradução técnica e científica; tradução jurídica; tradução literária; tradução audiovisual; interpretação.

Enfoque por tarefas e projetos de tradução

O enfoque por tarefas e projetos é um marco metodológico, surgido no ensino de línguas, cujo objetivo principal é fornecer ao desenho curricular um caráter integrador, capaz de incluir todos os elementos que o compõem: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. O planejamento didático é concebido como um conjunto de *tarefas* que o aluno deve realizar. Uma contribuição importante dessa abordagem é a distinção entre *tarefas finais* e *tarefas facilitadoras* (preparatórias), que servem para preparar para a tarefa

final. Em Hurtado Albir (1992, 1996b), aplica-se essa abordagem para o ensino da iniciação à tradução; posteriormente, aplica-se ela aos vários conteúdos envolvidos na formação de tradutores (Hurtado Albir, 1999). Nessa abordagem, as unidades didáticas estão estruturadas em torno de tarefas de vários tipos que preparam para a(s) tarefa(s) final(is) (por exemplo, a tradução de dado gênero textual). Os instrumentos utilizados para se construir as tarefas são diversos: textos na língua de partida e de chegada, traduções para analisar, para comparar, para revisar ou para corrigir; questionários; exercícios contrastivos, de documentação etc.; fichas para preencher; textos de apoio e fichas informativas para aspectos conceituais; gravações do processo de tradução etc. (Hurtado Albir 1996b, 2015a, 2015b, 2015c). Além da tradução de textos, as tarefas incluídas são diversas; alguns exemplos são (Hurtado Albir 2015b, p. 14-15):

- Tarefas que preparam para a tradução de textos: pré- tradução (análise do texto original); tradução sintética (resumo na língua de chegada de um texto na língua de partida); tradução expandida (ampliação na língua de chegada da informação do texto em sua língua de partida); tradução comparada (análise de várias traduções para identificação de erros e de acertos); revisão de uma tradução e correção de uma tradução (identificação de erros).
- Tarefas para adquirir conhecimentos: leitura de textos de apoio e de fichas informativas; realização de discussões (presenciais ou virtuais); e análise de textos paralelos.
- Elaboração de vários tipos de relatórios: sobre a profissão de tradutor; sobre aspectos culturais; sobre a tradução de um texto (*tradução comentada*) etc.

Os manuais da série *Aprender a Traducir (Universitat Jaume I)* seguem essa abordagem. Veja, por exemplo, Gamero (2005) e Hurtado Albir (2015b) para o ensino de iniciação à tradução; Borja

(2007) para o ensino de tradução jurídica; e Jiménez (2012) para o de interpretação.

Outros autores que aplicam essa abordagem são, por exemplo, González Davies (2003, 2004) e Li (2013). Em González Davies (2003), são propostas tarefas para o ensino da tradução de textos audiovisuais, científicos, técnicos, jurídicos e econômicos, literários e psicopedagógicos. Gonzalez Davies (2004) distingue três tipos de procedimentos: *atividades* (exercícios breves para prática de pontos específicos); *tarefas* (conjunto de atividades com o mesmo objetivo global e um produto final); e *projetos* (tarefas com múltiplas competências envolvidas, que permitem que os alunos participem de atividades e de tarefas pedagógicas e profissionais com vistas a um produto final). Em Li são propostas seis fases nas tarefas: pré-tarefa, tarefa, relatórios, análise, revisão e reflexão.

A duração e o número de tarefas podem variar. Nesse sentido, o *projeto* engloba diversos objetivos de aprendizagem e tem um sequenciamento maior de tarefas. O uso de projetos de tradução (com tarefas finais de mais envergadura; por exemplo, a tradução de um filme) é de especial interesse em disciplinas de especialização. Sobre o uso de projetos na formação de tradutores, veja, por exemplo, Kiraly (2000, 2005, 2012), Marco (2004, 2016) e Li *et al.* (2015).

Por ser um marco metodológico flexível, o enfoque por tarefas e projetos permite integrar elementos de metodologias formativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem situada, a sala de aula invertida etc. Também permite a incorporação da formação baseada em competências.

A orientação construtivista-social

Kiraly (2000), baseado nos postulados das teorias construtivistas da aprendizagem, propõe uma abordagem construtivista e social para o ensino de tradução, cuja pedra angular é a *colaboração* entre professores e alunos. Kiraly defende uma mudança nos papéis de professor e de aluno de tradução, considerando que o

aluno deve assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e que o professor deve servir como guia, criando situações em que o aluno possa desenvolver suas habilidades profissionais. Sua proposta difere, portanto, do modelo didático tradicional, focado na transmissão de conhecimentos, e busca a transformação do aluno.

Kiraly propõe um modelo de *empoderamento*, baseado na autonomia do aluno, na interação multidirecional entre os alunos e o professor, e na realização de projetos de tradução autênticos e colaborativos, que reflitam a atividade do tradutor profissional. É, portanto, uma *aprendizagem situada*, que envolve uma participação ativa em uma aprendizagem autêntica e experiencial. Nesse sentido, propõe-se o formato de *oficina construtivista* como alternativa à aula tradicional de tradução.

Os pressupostos da orientação construtivista da aprendizagem fundamentam a maioria das propostas para a formação de tradutores centradas na aprendizagem do aluno e são orientados para o desenvolvimento do processo tradutório.

Formação por competências

Com a virada do milênio, começa a ser aplicada na formação de tradutores e de intérpretes a denominada *formação por competências* (FPC), continuação da formação por objetivos de aprendizagem (Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007, 2008, 2015a, 2015c etc.).

Os fundamentos da FPC encontram-se nas teorias construtivistas da aprendizagem. Na FPC, as competências são o fio condutor do desenho curricular e se propõe um modelo integrado de ensino, de aprendizagem e de avaliação, que se concretiza na *operacionalização* das competências próprias de um desenho curricular.

Existem muitas definições de competências. Todas elas coincidem em considerar que uma competência é um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes, e consideram que uma competência é inseparável de seu desempenho (a capacidade de *agir*). Assim, por exemplo, Yaniz e Villardón (2006, p. 23) propõem a seguinte definição:

Uma competência é o conjunto de conhecimentos, de habilidades e de atitudes necessários para desempenhar uma dada ocupação e a capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos em um determinado contexto, para produzir um resultado definido.

Cano (2015, p. 23), por sua parte, afirma que possuir uma competência implica: (1) integrar conhecimentos (saber como selecioná-los e combiná-los de maneira relevante); (2) colocar em ação (é inseparável da prática); (3) agir contextualizadamente (ser competente em um contexto específico); (4) aprender constantemente (dinamismo); e (5) agir com autonomia (responsabilidade nas decisões e papel ativo em sua condução).

Um aspecto importante da FPC é a distinção entre *competências específicas* (ou *disciplinares*), próprias a cada área, e *competências gerais* (ou *transversais*), que se aplicam a todas as áreas. Almeja-se, desse modo, uma formação holística que integra ambas. Nesse sentido, cada área deve determinar quais são as competências gerais e específicas que a definem.

Segundo a FPC, para a definição das competências de um currículo universitário, a descrição do *perfil profissional* em questão é indispensável. Para tanto, é importante realizar estudos do mercado de trabalho que investiguem quais são as boas práticas profissionais, dominantes e emergentes, de tal perfil e quais são os conhecimentos e habilidades que ele requer.

Em Hurtado Albir (2007, 2008), são propostas seis categorias de competências específicas necessárias à formação de tradutores (com base na proposta anterior de objetivos de aprendizagem, Hurtado Albir, 1996b, 1999): metodológicas e estratégicas; contrastivas; extralinguísticas; profissionais; instrumentais e de solução de problemas de tradução de diferentes gêneros textuais. Essas são categorias de competências que devem ser contextualizadas e especificadas de acordo com o perfil profissional e com o conteúdo em questão. Também é proposta uma operacionalização de competências que leve em consideração os seguintes aspectos: (1) a

definição da competência; (2) os elementos que a compõem, que são comportamentos observáveis que a constituem e que servem como *indicadores* para a definição de resultados de aprendizagem próprios a cada nível e para a avaliação; (3) os conteúdos associados; (4) as possíveis tarefas para aquisição da competência (a metodologia); (5) os procedimentos de avaliação. Essa operacionalização permite um desenho curricular integrador de todos os eixos do processo educacional.

Em 2009, foram propostos pelo *European Master's in Translation* (EMT) seis tipos de competências: competência linguística; competência intercultural; competência para buscar informações; competência tecnológica; competência temática; e competência para a prestação de serviços de tradução, que é a central.

O foco nos aspectos profissionais. A tradução em situação e a aprendizagem situada

Alguns autores ressaltam a importância dos aspectos profissionais. É o caso da abordagem situacional de Vienne (1994), que levanta a necessidade de se abordar a tradução de textos em sua real situação comunicativa e com encargos profissionais autênticos, já realizados pelo professor, de modo que ele assuma a posição de cliente. Esta proposta também é desenvolvida por Gouadec (2003).

Por outro lado, devemos destacar as propostas que aplicam os pressupostos da *aprendizagem situada* (derivada da teoria da *cognição situada*) à formação de tradutores. A aprendizagem situada defende que o conhecimento deve ser apresentado no contexto autêntico em que ele normalmente se realiza. Dessa forma, considera-se que na formação de tradutores devem-se estabelecer procedimentos pedagógicos (tarefas e projetos) que facilitem a transição para a prática profissional (ver, por exemplo, Kiraly, 2005; Gonzalez Davies e Enrique Raido, 2016).

Essas perspectivas destacam uma crescente preocupação didática pela empregabilidade. A prova dessa preocupação foi também o *Memorando* elaborado, em 1986, pelo BDÜ (*Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer*), que continha recomendações para

uma organização de programas de formação em tradução e em interpretação, de acordo com as demandas da profissão. Sua continuação foi o projeto POSI (*PraxisOrientierte StudienInhalte für die Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern*), nos anos 1990, patrocinado pela FIT (*Fédération Internationale des Traducteurs*), cujo objetivo era obter uma formação de tradutores e de intérpretes mais bem orientada à prática profissional. Também cabe mencionar o projeto EGPS (*European Graduate Placement Scheme*) (2012-2015), cujo objetivo era melhorar a empregabilidade de alunos egressos do mestrado em tradução.

4. Áreas de pesquisa

A pesquisa se concentrou em vários campos. Apresentamos, a seguir, os mais importantes.

(1) Elaboração de diretrizes gerais para o desenho curricular na formação de tradutores: objetivos, competências, temas envolvidos na formação, conteúdos etc. Por exemplo: Hurtado Albir (1999), Kelly (2005), Kearns (2006b), Li (2012).

(2) Desenho de temas específicos. Alguns exemplos são:

- Iniciação à tradução (por exemplo: Delisle, 1980, 1993; Hurtado Albir, 1996, 2007, 2008, 2015a; Robinson, 1997; Hill, 2003; Gamero, 2005; Gonzalez Davies 2004)
- Tradução inversa (por exemplo: Beeby, 1996; Roiss, 2008)
- Tradução técnica (por exemplo: Bedard 1987; Durieux 1988)
- Tradução científica (por exemplo: Montalt, 2005; Montalt e Gonzalez Davies, 2006)
- Tradução jurídica (por exemplo: Borja 2007)
- Tradução comercial (por exemplo: Li 2013; Li *et al.*, 2015)
- Tradução audiovisual (por exemplo: Díaz Cintas, 2008)
- Tradução literária (por exemplo: Marco 2002a, 2002b, 2016; Navarro, 2013).

(3) Aspectos metodológicos. Nesse caso, trata-se de uma investigação de tipo transversal que fundamenta muitas das propostas citadas em outras áreas: elaboração da unidade didática, tarefas, dinâmica de grupo etc. Por exemplo: Hurtado Albir (1996, 1999); González Davies (2003, 2004); Kelly (2005).

(4) Critérios e procedimentos de avaliação. Por exemplo: Martínez (2001); Varela Salinas (2006); Way (2008); Hill (2008); Angelelli e Jacobson (2009); Orlando (2011); Galan-Mañas e Hurtado Albir (2015); Hurtado Albir e Olalla-Soler (2016); Pavani (2016); Huer-tas e Vine (2018).

(5) Uso de tecnologias no ensino e aprendizagem da tradução: ensino semipresencial na formação de tradutores (por exemplo: Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas e Hurtado Albir, 2010); uso de *corpus* eletrônico na didática da tradução (por exemplo: Rodríguez-Inés, 2008, 2010; Monzó, 2008); ensino on-line de tradução (por exemplo: Kenny, 2008).

(6) Aspectos relacionados à competência em tradução e sua aquisição: funcionamento da competência em tradução e sua aquisição (por exemplo: Schäffnaer e Adab, 2000; PACTE 2003, 2014, 2015; Hurtado Albir, 2017); implicações da direcionalidade (por exemplo: Kelly *et al.*, 2006); aquisição de certas competências (por exemplo: Pinto e Sales, 2008, para a competência de documentação).

5. Perspectivas de pesquisa

Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, ainda há um longo caminho a percorrer. Vale perguntar, então, quais são os desafios curriculares que se apresentam, atualmente, na formação de tradutores e quais são as necessidades mais urgentes da pesquisa didática.

5.1 Desafios curriculares na formação de tradutores

Os desafios curriculares, atualmente, enfrentados pela formação de tradutores são determinados, primeiramente, por: (1) as alterações que ocorreram na profissão de tradutor; (2) a constante mobilidade acadêmica e profissional da sociedade atual; (3) a renovação pedagógica e tecnológica que ocorreu nas últimas décadas.

Isso implica a necessidade de desenvolver projetos curriculares capazes de:

(1) Responder às demandas sociais e profissionais de cada contexto social. Não há desenhos curriculares universais. Cada contexto tem suas próprias necessidades de tradução e a formação deve ser direcionada, prioritariamente, ao atendimento dessas necessidades. Para isso, é essencial realizar, periodicamente, estudos de mercado em cada contexto, os quais ajudem a definir os perfis profissionais e as combinações linguísticas mais demandadas. Essa análise das necessidades sociais permite identificar claramente a finalidade da formação e, nesse sentido, definir as competências a serem desenvolvidas.

(2) Adaptar-se aos condicionamentos das características da sociedade atual (sociedade global e em mudança). Além disso, no mundo globalizado em que vivemos, os desenhos curriculares devem ter também uma perspectiva internacional, já que o mercado de tradução também é globalizado e que a formação deve incorporar essa perspectiva. A sociedade atual também é uma sociedade em constante mudança; a formação deve, portanto, incorporar essa perspectiva, incluindo ferramentas que preparem o futuro tradutor para uma aprendizagem contínua, ao longo da vida. A importância *de aprender a aprender*.

(3) Ser homologáveis internacionalmente. A crescente mobilidade acadêmica e profissional exige que os planos de curso sejam fa-

cialmente aprovados em nível internacional. A criação do *Espacio Europeo de Educación Superior* (EESS) é um bom exemplo dessa necessidade.

(4) Adaptar-se aos novos modelos pedagógicos, que defendem uma formação por competências, uma integração de ensino, aprendizagem e avaliação, e uma aprendizagem autônoma, polivalente e permanente.

(5) Estabelecer uma progressão da aprendizagem. Diferentemente de outras áreas, na tradução, não há base comum para se descrever os níveis de competências, como ocorre no ensino de línguas (por exemplo, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* – MCER). Essa descrição forneceria um quadro comum no setor educacional e profissional da tradução, o que facilitaria a comparação entre diferentes sistemas de classificação; além disso, serviria de orientação para construção de planos de ensino de tradução, para gerenciar a avaliação, para desenvolver manuais e materiais didáticos, para determinar certificações, para reconhecer e validar títulos, para estabelecer perfis educacionais e profissionais e para estabelecer diretrizes de controle de qualidade profissional. Consulte o projeto de pesquisa do Grupo PACTEm *Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora (NACT)* (PACTE 2018, no prelo).

(6) Incorporar as tecnologias de tradução que são criadas. A formação deve preparar o futuro tradutor para o uso eficiente de mecanismos de busca especializados, de ferramentas de tradução assistida, de alinhamento de texto, de gestão contábil e orçamentária etc., desenvolvendo no aluno a capacidade de se adaptar a novos recursos de documentação e ferramentas tecnológicas, dada a rapidez com que eles mudam.

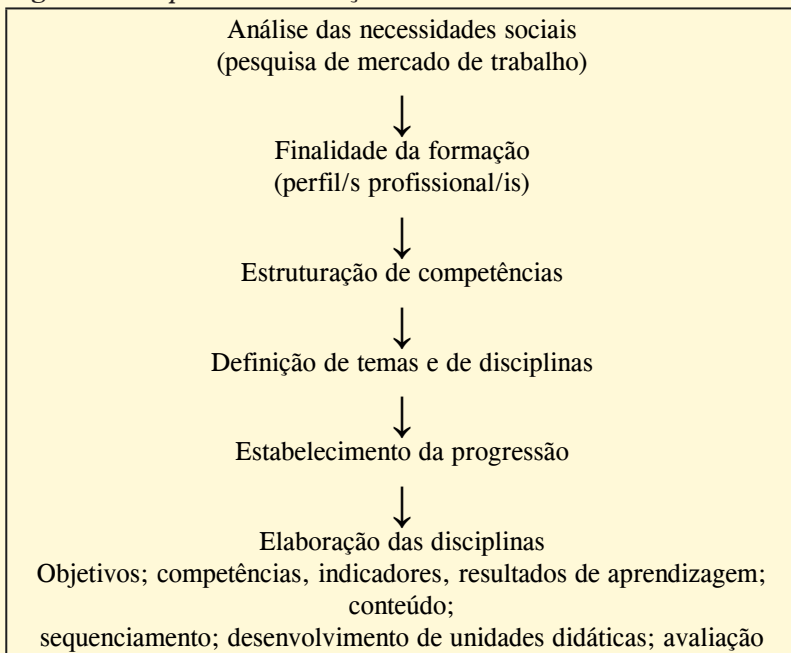
(7) Incorporar tecnologias de ensino e aprendizagem. Como acontece em todas as áreas, a didática da tradução deve saber como se beneficiar de forma eficaz das tecnologias de ensino e aprendizagem (*e-learning*, *m-learning*).

Levando em conta essas considerações, a didática da tradução deve ser capaz de responder a todas as perguntas envolvidas no desenho curricular de qualquer área: (1) *a quem se ensina e em que*

circunstâncias? (análise das necessidades de aprendizagem); (2) *para que se ensina?* (definição de competências e de objetivos); (3) *o que se ensina?* (seleção de conteúdos); (4) *como se ensina?* (estruturação da metodologia); (5) *com que progressão se ensina?* (sequenciamento); (6) *para quais resultados se ensina?* (elaboração dos procedimentos de avaliação).

Responder a essas perguntas permitirá que se siga corretamente as etapas que devem ser desenvolvidas no desenho curricular, apresentado na Figura 1.

Figura 1: *Etapas da elaboração do currículo*



5.2 Necessidades de pesquisa

Para enfrentar esses desafios curriculares, as necessidades mais urgentes são, de nosso ponto de vista, avançar na investigação dos seguintes aspectos:

(1) A realização de estudos de mercado e, conseqüentemente, a definição dos vários perfis profissionais (considerando não apenas as práticas existentes, mas, também, as emergentes), para que se possa adaptar a formação às necessidades do mercado e às ferramentas tecnológicas utilizadas.

(2) A avaliação periódica dos programas de formação, para garantir sua eficácia e sua adaptação às necessidades sociais de cada contexto.

(3) A definição das competências dos professores de tradução e as necessidades de formação de formadores em tradução.

(4) O estabelecimento de níveis de competência em tradução, que permitam estabelecer uma progressão mais adequada do ensino e uma melhor avaliação, e que facilitem a mobilidade acadêmica e profissional.

(5) O estabelecimento de procedimentos de avaliação (tarefas de avaliação e rubricas) que permitam medir, de forma confiável, níveis de competência, bem como avançar nos procedimentos de avaliação diagnóstica e formativa; e de autoavaliação.

(6) A aplicação de tecnologias de ensino e aprendizagem à formação de tradutores, incentivando uma metodologia ativa que proporcione o envolvimento do aluno e a aprendizagem cooperativa.

5.3 Desafios metodológicos e problemas de pesquisa

Se queremos que a pesquisa em didática da tradução seja realmente uma *pesquisa-ação*, capaz de transformar a atuação didática na formação de tradutores, faz-se necessário responder aos desafios curriculares que se colocam e às necessidades de pesquisa deles decorrentes. De acordo com nossa compreensão, atender a

essas necessidades de pesquisa implica, antes de tudo: (1) estabelecer um diálogo com a pedagogia e com a pesquisa pedagógica em outras disciplinas afins; (2) aplicar os resultados da investigação empírica sobre o funcionamento do processo de tradução, sobre a competência tradutória e sobre sua aquisição; (3) avançar na coleta de informações sobre os resultados das propostas didáticas elaboradas para verificar sua eficácia.

Nesse sentido, como tem sido feito nos últimos anos, consideramos que é muito importante avançar no uso de métodos qualitativos e quantitativos que permitam coletar e analisar dados que sustentem a validade das propostas didáticas elaboradas. As técnicas e os instrumentos de coleta de dados podem ser de diferentes tipos: observação direta, gravações (áudio, vídeo, computador), entrevistas, questionários, produções de alunos, diários (de alunos, de professores), grupos de discussão etc. Isso envolve o desenvolvimento de instrumentos próprios para coleta e para análise de dados e o incentivo à sua replicação entre os pesquisadores, em prol de uma maior generalização dos resultados.

No entanto, a pesquisa não está isenta de problemas, já que em didática da tradução não há tradição de pesquisa empírica, em comparação ao que ocorre em outras áreas. Essa falta de tradição repercute, principalmente, na falta de instrumentos próprios validados para a coleta e para análise de dados, o que dificulta a pesquisa. A isso, devemos adicionar a falta de revisões sistemáticas dos estudos realizados, que permitam contar com estimativas globais do estado das pesquisas¹⁰. Por último, um fator que dificulta o avanço da pesquisa é a falta de conscientização sobre a importância da pesquisa didática que é realizada, frequentemente, nas instituições e dentro da comunidade científica. No entanto, a pesquisa em didática é a melhor aplicação e a melhor transferência para a sociedade da pesquisa feita nos Estudos da Tradução, pois garante uma melhor formação dos futuros tradutores, para que possam exercer

¹⁰ Veja, por exemplo, o estudo de Yan *et al.* (2015)

a profissão correspondendo às demandas e às inovações sociais e alcançando níveis de excelência.

Desde suas origens nos anos 1970, a pesquisa em didática da tradução evoluiu bastante, especialmente nos últimos anos. Não apenas são elaboradas propostas didáticas, mas dados empíricos são coletados para melhor se adequar à realidade do contexto em que se deseja aplicar tais propostas e, além disso, busca-se sua validação por meio de testes empíricos. Estamos, portanto, no caminho certo.

Referências

- Angelelli, Claudia V. & Holly E. Jacobson (eds.) (2009) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XIV.
- Baer, Brian J. & Geoffrey S. Koby (eds.) (2003) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins. ATA Scholar Monograph Series XII.
- Baker, Mona. (1992) *In Other Words. A Coursebook on Translation*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Balliu, Christian (ed.) (2005) *Enseignement de la traduction dans le monde*. Meta 50:1.
- Bedard, Claude. (1987) *Guide de l'enseignement de la traduction technique*. Montreal: Linguattech.
- Beeby, Allison. (1996) *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Borja, Anabel (2007) Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 3.

Caminade, Monique & Anthony Pym (1998) "Translator-Training Institutions." En: Baker, Mona (ed.) 1998. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Londres: Routledge, pp. 280-285.

Cano García, Elena. (2015) Evaluación por competencias en educación superior. Madrid: La Muralla.

Colina, Sonia. (2003) Translation Teaching: From Research to the Classroom. Boston: McGraw Hill.

Colina, Sonia. (2008) "Translation Quality Evaluation: Some Empirical Evidence for a Funcionalist Approach." The Translator 14:1, pp. 97-134.

Cravo, Ana & Josélia Neves. (2007) "Action Research in Translation Studies." The Journal of Specialised Translation 7, pp. 92-107.

Delisle, Jean. (1980) L'analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, Jean. (1993) La traduction raisonnée. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Díaz Cintas, Jorge (ed.) (2008) The Didactics of Audiovisual Translation. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Dollerup, Cay & Anne Loddegaard (eds.) (1992) Teaching Translation and Interpreting. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Dollerup, Cay & Anne Lindegaard (eds.) (1994) Teaching Translation and Interpreting 2. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Dollerup, Cay & Vibeke Appel (eds.) (1996) Teaching Translation and Interpreting 3. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Durieux, Christine. (1988) *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier Erudition.

EMT Expert Group. (2009) “Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication.” Versión electrónica: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>

Galán-Mañas, Anabel. (2009) *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

Galán-Mañas, Anabel & Amparo Hurtado Albir. (2010) “Blended learning in translator training.” *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 197-231.

Galán-Mañas, Anabel & Amparo Hurtado Albir. (2015) “Competence assessment procedures in translator training.” *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 63-82.

Gamero, Silvia. (2005) *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas*. Barcelona: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 2.

García Izquierdo, Isabel & Joan Verdegall (eds.) (1998) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.

Gile, Daniel. (1995/2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

González Davies, María (coord.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.

González Davies, María. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

González Davies, María & Vanessa Enríquez Raido (eds.) (2016) *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1. Número especial *Situated Learning in Translator and Interpreter Training*.

Gouadec, Daniel. (2003) "Position paper: Notes on translator training." En: Pym, Anthony; Carmina Fallada; José Ramón Biau & Jill Orenstein (eds.) 2003. Innovation and E-learning in Translator Training. Tarragona: Universitat Rovira Virgili, pp. 11-19.

Hervey, Sándor & Ian Higgins. (1992) Thinking Translation. A Course in Translation Method French to English. Londres: Routledge.

Holmes, James. (1988) "The Name and Nature of Translation Studies." En: Holmes, James 1988. Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies. Ámsterdam: Rodopi, pp. 66-80.

Hubscher-Davidson, Séverine. (2008) "A Reflection on Action Research Processes in Translator Training." The Interpreter and Translator Trainer 2:1, pp. 75-92.

Huertas Barros, Elsa & Juliet Vine (eds.) (2018) The Interpreter and Translator Trainer 12:1. Número especial New Perspectives in Assessment in Translator Training.

Hung, Eva (ed.) (2002) Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Hurtado Albir, Amparo (1983) "Apprendre à traduire." Reflet 7, pp. 32- 37.

Hurtado Albir, Amparo (1984) "La formation des traducteurs." Reflet 8, pp. 32- 37.

Hurtado Albir, Amparo (1992) "Didactique de la traduction des textes spécialisés." En Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues. Brest: UBO-ENST, pp. 9-21.

Hurtado Albir, Amparo (ed.) (1996a) La enseñanza de la traducción. Castellón: Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, Amparo. (1996b) "La enseñanza de la traducción directa 'general'." Objetivos de aprendizaje y metodología." En: Hurtado Albir, Amparo (ed.) 1996. La enseñanza de la traducción. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 31-56.

Hurtado Albir, Amparo (dir.) (1999) Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, Amparo. (2007) “Competence-based Curriculum Design for Training Translators.” *The Interpreter and Translator Trainer* 1:2, pp. 163-195.

Hurtado Albir, Amparo. (2008) “Compétence en traduction et formation par compétences.” *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*. La formation du traducteur: pédagogie, docimologie, technologies 21:1, pp. 17-64.

Hurtado Albir, Amparo. (2015a) Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.

Hurtado Albir, Amparo. (2015b) Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a Traducir 6.

Hurtado Albir, Amparo. (2015c) “The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training.” *Meta* 60:2, pp. 256-280.

Hurtado Albir, Amparo (ed.) (2017) *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Hurtado Albir, Amparo. (2018) “Training.” En: Gambier, Yves & Lieven D’hulst (eds.) 2018. *History of Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins, pp. 415-427.

Hurtado Albir, Amparo & Christian Olalla-Soler. (2016) “Procedures for Assessing the Acquisition of Cultural Competence in Translator Training.” *The Interpreter and Translator Trainer* 10:3, pp. 318-342.

Jiménez, Amparo. (2012) *Primeros pasos hacia la interpretación*. Castellón: Universitat Jaume I, Serie Aprender a traducir 4.

Kearns, John. (2006a) “New Vistas in Translator and Interpreter Training.” *Número especial Translation Ireland* 17:1.

Kearns, John. (2006b) *Curriculum Renewal in Translator Training*. Dublin: Dublin City University. Tesis doctoral inédita.

Kelly, Dorothy. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome.

Kelly, Dorothy & Catherine Way. (2007) "Editorial: On the Launch of ITT." *The Interpreter and Translator Trainer* 1:1, pp. 1-13.

Kelly, Dorothy & Anne Martin (2009) "Training and education." En: Baker, Mona & Gabriela Saldanha (eds.) 2011. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Londres: Routledge. 2.^a ed., pp. 294-300.

Kelly, Dorothy; Marie-Louise Nobs; Dolores Sánchez & Catherine Way. (2006) "Reflections on Directionality in Translator Training." *Forum* 4:1, pp. 57-81.

Kenny, Mary Ann. (2008) "Discussion, Cooperation, Collaboration." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 139-164.

Kiraly, Donald. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.

Kiraly, Donald. (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome.

Kiraly, Donald. (2005) "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta* 50:4, pp. 1098-1111.

Kiraly, Donald. (2012) "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective." *Meta* 57:1, pp. 82-95.

Kiraly, Donald (ed.) (2015) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Maguncia: Mainz University Press.

Kiraly, Donald; Silvia Hansen-Schirra & Karin Maksymski (eds.) (2013) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tubinga: Gunter Narr.

Kouostas, Jane (dir.) (1992) *La pédagogie de la traduction: questions actuelles*. TTR 5:1.

Krawutschk e, Peter W. (1989) *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Kussmaul, Paul. (1995) *Training the Translator*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Larose, Robert (ed.) (1988) *L'enseignement de la traduction au Canada*. Meta 33:2.

Larson, Mildred L. (1984) *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Maryland: University Press of America, Inc.

Legoux, Marie-Noëlle & Egan Valentine. (1989) *Stylistique différentielle anglais-français*. Montreal: Sodilis.

Lewin, Kurt. (1946) "Action Research and Minority Problems." En: Lewin, Gertrud Weiss. (ed.) 1946. *Resolving Social Conflicts*, pp. 34-46. Nueva York: Harper & Row.

Li, Defeng. (2012) *Curriculum Design, Needs Assessment and Translation Pedagogy, with Special Referente to Translation Training in Hong Kong*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

Li, Defeng. (2013) "Teaching Business Translation. A Task-Based Approach." *The Interpreter and Translator Trainer* 7:1, pp. 1-26.

Li, Defeng; Chunling Zhang & Yuanjian He. (2015) "Project-Based Learning in Teaching Translation: Students' Perceptions." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:1, pp. 1-19.

Malblanc, Alfred. (1944) *Pour une Stylistique compare du français et de l'allemand*. París: Didier (2^a ed. 1963).

Marco Borillo, Josep. (2002a) "Teaching Drama Translation." *Perspectives. Studies in Translatology* 10:1, pp. 55-68.

Marco Borillo, Josep. (2002b) "Los ejercicios de elección múltiple en la formación de traductores literarios." *Discursos. Estudos de tradução* 2, pp. 65-82.

Marco Borillo, Josep. (2004) "¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?" *Trans. Revista de traductología* 8, pp. 75-88.

Marco Borillo, Josep (2016) "On the Margins of the Profession: the Work Placement as a Site for the Literary Translator Trainee's Legitimate Peripheral Participation." *The Interpreter and Translator Trainer* 10:1, pp. 29-43.

Martínez, Nicole. (2001) *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

Massey, Gary; Peter Jud & Maureen Ehrensberger-Dow. (2015) "Building Competence and Bridges: The Potential of Action Research in Translator Education." En: Pietrzak, Paulina & Mikolaj Deckert (eds.) 2015. *Constructing Translation Competence*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, pp. 27-48.

Montalt, Vicent. (2005) *Manual de traducció científico-tècnica*. Vic: Eumo.
Montalt, Vicent & María González-Davies. (2006) *Medical Translation Step by Step*. Londres: Routledge.

Monzó Nebot, Esther. (2008) "Corpus-Based Activities in Legal Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 2:2, pp. 221-252.

Navarro, Fernando. (2013) *Metodologías en la enseñanza de la traducción literaria*. Granada: Editorial Comares.

Newmark, Peter. (1988) *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.

Orlando, Marc. (2011) "Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators." *The Interpreter and Translator Trainer* 5:2, pp. 293-308.

PACTE. (2003) “Building a Translation Competence Model.” En: Alves, Fabio (ed.) 2003. *Triangulating Translation*, pp. 43-66. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

PACTE. (2014) “First Results of PACTE Group’s Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation.” *MonTI. Número especial 1*, pp. 85-115.

PACTE. (2015) “Results of PACTE’s Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation.” *Translation Spaces 4:1*, pp. 29-35.

PACTE. (2018) “Competence Levels in Translation: Working Towards a European Framework.” *The Interpreter and Translator Trainer 12: 2*, pp. 111-131.

PACTE. (en prensa) “Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT.” *Onomazein 43*.

Pavani, Stefano. (2016) *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano*. Barcelona y Bolonia: Universitat Autònoma de Barcelona & Università di Bologna. Tesis doctoral inédita.

Pinto, María; Dora Sales. (2008) “Towards User-Centred Information Literacy Instruction in Translation.” *The Interpreter and Translator Trainer 2:1*, pp. 47-74.

Piotrowska, Maria. (2013) “Action Research in Translation Studies SelfReflection in Translation Research Training.” *Między Oryginałem a Przekładem 19:20*, pp. 153-167.

Pym, Anthony (2002) “Translation Studies as Social Problem-Solving.” Preimpresión versión 2.1. Documento basado en un intercambio en el congreso *Traducción en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas*. Salónica, Grecia, 27-29 de septiembre de 2002. <www.fut.es/~apym/on-line/thessaloniki.pdf>

Robinson, Douglas. (1997) *Becoming a Translator*. Londres & Nueva York: Routledge.

Rodríguez-Inés, Patricia. (2008) La utilización de corpus electrónicos en la didáctica de la traducción. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

Rodríguez-Inés, Patricia. (2010) "Electronic Corpora and other Information and Communication Technology Tools." *The Interpreter and Translator Trainer* 4:2, pp. 251-282.

Roiss, Silvia. (2008) Desarrollo de la competencia traductora. Teoría y práctica del aprendizaje constructivo. Granada: Comares.

Scavée, Pierre & Pietro Intravaia. (1979) *Traité de stylistique comparée du français et de l'italien*. París: Didier.

Schäffner, Christina & Beverly Adab (eds.) (2000) *Developing Translation Competence*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer. (1984) "Chapitre II: L'enseignement de l'interprétation." En : Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer 1984. *Interpréter pour traduire*. París: Didier Érudition, pp. 163-241.

Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.

Tatilon, Claude. (1986) *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*. Toronto: GREF.

Tennent, Martha (ed.) (2005) *Training for the New Millennium*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Varela Salinas, María José (ed.) (2006) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.

Vázquez Ayora, Gerardo. (1977) *Introducción a la Traductología*. Washington: Georgetown University Press.

Venuti, Lawrence (ed.) (2016) *Teaching translation*. Londres: Routledge. Vienne, Jean. (1994) "Towards a Pedagogy of Translation in Dituation." *Perspectives* 2:1, pp. 51-59.

Vinay, Jean-Paul & Jean-Louis Darbelnet. (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.

Way, Catherine. (2008) "Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel." En: Kearns, John (ed.) 2008. *Translator and Interpreter Training*. Londres: Continuum, pp. 88-103.

Wilss, Wolfram. (1976) "Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation." En: Brislin, Richard W. (ed.) 1976. *Translation: Applications and Research*. Nueva York: Gardner, pp. 117-137. Wilss, Wolfram. (1977) "Curricular planning." *Meta* 22:2, pp. 17-124.

Wilss, Wolfram; Gisela Thome (eds.) (1984) *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tubinga: Narr. Yan, Jackie; Jun Pan & Honghua

Wang. (2015) "Studies on Translator and Interpreter Training." *The Interpreter and Translator Trainer* 9:3, pp. 263-286.

Yániz, Concepción & Lourdes Villardón. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Recebido em: 08/01/2022

Aceito em: 15/05/2022

Publicado em junho de 2022

Amparo Hurtado Albir. E-mail: amparo.hurtado@uab.cat. <https://orcid.org/0000-0002-4362-7183>

Carlos Henrique Rodrigues. E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br. <https://orcid.org/0000-0002-5726-1485>