

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UM CASO DE TRADUÇÃO SITUADA

PROJECT-BASED LEARNING: A CASE FOR SITUATED TRANSLATION



Don KIRALY

Johannes Gutenberg Universität

Division of English Linguistics and Translation Studies

Mainz, Renânia-Palatinado, Alemanha

<https://www.blogs.uni-mainz.de/fb06innovationftsk/trainersresearchers/dr-donald-kiraly/>

<https://orcid.org/0000-0003-2180-6380>

kiraly@uni-mainz.de

Traduzido por:

Patrícia Rodrigues COSTA

Professora

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Centro de Ensino Médio Elefante Branco

Brasília, Distrito Federal, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9546437584230118>

<https://orcid.org/0000-0002-3254-8914>

prcosta1986@gmail.com

Rodrigo D'AVILA Braga Silva

Professor temporário

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Centro Interescolar de Línguas do Núcleo Bandeirante

Brasília, Distrito Federal, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1746993519090773>

<https://orcid.org/0000-0001-6650-1674>

rodrigodavilabraga@gmail.com

1

Resumo: O autor propõe a substituição da visão teórica tradicional de aprendizagem como “veículo” que ainda prevalece na Formação de Tradutores com uma compreensão baseada em princípios dos processos cognitivos e de aprendizagem para o planejamento de eventos de aprendizagem na Formação de Tradutores. Uma experiência educacional colaborativa e baseada em projetos é apresentada a título de ilustração. Em suma, argumenta-se a favor do estudo de eventos de aprendizagem colaborativa para obter uma visão da natureza multifacetada do processo de aprendizagem, bem como do próprio processo de tradução.

Palavras-chave: Educador de tradutores. Processos cognitivos. Aprendizagem baseada em projetos. Treinamento de tradutores.

Abstract: The author proposes replacing the folk theoretical ‘conduit’ view of learning that still predominates in Translator Education with a principled understanding of cognitive and learning processes for the design of learning events in Translator Education. A collaborative, project-based educational experience is presented by way of illustration. In conclusion, an argument is made for studying collaborative learning events to gain insight into the multi-faceted nature of the learning process as well as of the translation process itself.

Keywords: Translator educator. Cognitive processes. Project-based learning. Translator training.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UM CASO DE TRADUÇÃO SITUADA¹

1. Introdução

Decorrido mais de meio século desde que as primeiras instituições em nível universitário para o treinamento de tradutores foram criadas na Europa, a Formação de Tradutores pode estar na iminência de deixar para trás sua tímida existência à margem dos Estudos da Tradução e se tornar não apenas um campo de pesquisa pleno, mas também um empreendimento pedagógico profissional. A necessidade de adaptar a prática educacional às necessidades do mercado em constante mudança tornou-se premente; uma profusão de recursos e de ferramentas metodológicas e teóricas aplicável está disponível em disciplinas afins; e os professores e pesquisadores de tradução têm se interessado cada vez em buscar alternativas para métodos de ensino obsoletos – alternativas que sejam mais adequadas às necessidades de estudantes e empregadores, tendo como pano de fundo as condições de mercado que mudaram drasticamente no último meio século. A monografia de González Davies (2004), cuja ênfase recai em uma estrutura pedagógica eclética e na necessidade de uma orientação profissional no ambiente educacional, é um excelente exemplo do *Zeitgeist* emergente na Formação de Tradutores.

Contudo, a inércia da abordagem convencional de tentativa e erro em relação ao ensino ainda é uma ameaça a ser enfrentada, pois aparenta estar fundamentada em uma teoria tradicional de aprendizagem muito difundida. A *performance magistrale*, o ensino por meio de palestras, ao mesmo tempo uma demonstração da sapiência do professor e uma tentativa de reproduzir o conhecimento na mente de seus estudantes, parece ser um resquício dos primórdios da Formação de Tradutores quando os Estudos de Tradução começaram a despontar como um apêndice da Filologia. A *performance magistrale* uma técnica que tem sido transmitida de geração em geração por professores de tradução, na falta de esforços multidisciplinares conjuntos para estabelecer pedagogias de tradução autênticas que reflitam o que sabemos atualmente a respeito da complexidade dinâmica da mediação da linguagem. Neste artigo, apresento um caso no qual se propõe abandonar as insistentes visões teóricas tradicionais acerca do aprendizado e buscar a pesquisa interdisciplinar com vistas a desenvolver abordagens e técnicas de ensino de excelência que motivem tanto estudantes quanto professores. Proponho que a pesquisa sobre o processo de aprendizagem pode auxiliar a verificar a eficácia de diferentes abordagens e técnicas de ensino, como as propostas por

González Davies (2004) e, em especial, a aprendizagem baseada em projetos. Partindo de tendências recentes da ciência cognitiva e da teoria da aprendizagem, proporei que a observação dos processos de aprendizagem no contexto de projetos de tradução reais realizados em um ambiente pedagógico não apenas confirmará o valor inestimável de tais projetos para o desenvolvimento da competência do tradutor, mas também ajudará a esclarecer os aspectos cognitivos e sociais do próprio processo de tradução.

2. A lacuna em termos de competência na formação de tradutores

Como sabemos, a pesquisa de mercado é um dos pilares da prática comercial moderna. Se quisermos que nossos produtos e serviços sejam aceitos pelo mercado, devemos realizar pesquisas entre os participantes do mercado. Se quisermos investigar a eficácia dos programas de Formação de Tradutores que oferecemos, uma de nossas principais fontes de informação será o mercado de serviços de tradução. Embora os resultados da pesquisa do mercado global de tradução possam não estar facilmente disponíveis, duas pesquisas de mercados nacionais de tradução nos permitem refletir. Primeiro, uma pesquisa com representantes do setor de tradução canadense no início do século XXI revelou uma lacuna significativa entre as necessidades do mercado de serviços de tradução e o nível de competência profissional do tradutor adquirida pelos estudantes ao longo de seus estudos.

Nossas pesquisas também indicaram que os empregadores têm expectativas definidas quanto aos recém-formados em tradução, e estão descobrindo que as universidades estão aquém de atender às suas expectativas em termos de habilidades exigidas e preparação necessária para fazer parte do mercado de trabalho. Os principais obstáculos enfrentados ao contratar graduados são sua pouca exposição à cultura, a falta de treinamento prático e a dificuldade de trabalhar de forma autônoma. As agências de tradução alegam que a formação universitária é muito teórica (*Canadian Translation Industry Sectoral Commission*, p. 19).

Do mesmo modo, em uma pesquisa realizada no âmbito do projeto POSI sobre Treinamento de Tradutores, financiado pela *Fédération International des Traducteurs* (FIT), Mauriello (1999) constatou que clientes de tradução e empregadores de tradutores na Itália, conquanto estivessem bastante satisfeitos com as habilidades linguísticas e de tradução dos recém-formados, estavam insatisfeitos com sua preparação para lidar com tradução especializada, gestão terminológica e tecnologia da informação, mas também com sua capacidade de se organizarem de forma autônoma ou de trabalharem em equipe, de resolverem problemas ou de estabelecerem e gerenciarem relações interpessoais no trabalho. Mauriello

indica que tal fenômeno provavelmente também ocorre em outros países. Supondo que esse seja, de fato, o caso, surge naturalmente a questão em torno do porquê de nossos programas de nível universitário parecerem incapazes de capacitar nossos estudantes com as habilidades e capacidades intelectuais e interpessoais essenciais necessárias após a graduação.

3. “Quem vai fazer a próxima sentença?”: uma técnica com um passado, mas ela tem um futuro?

Ao se referir aos resultados da pesquisa da indústria canadense de tradução mencionada anteriormente, Echeverri precisou o que ele considera ser uma das principais causas da lacuna pedagógica na formação de tradutores: “A *performance magistrale*, a abordagem pedagógica geralmente adotada no Canadá e em outros países, não estimula a autonomia dos futuros tradutores... (Echeverri, 2004)”².

De forma similar, na introdução de seu recente volume editado sobre inovação na formação de tradutores, Baer e Koby escrevem:

4 [...] [...] Devemos ter a esperança de preparar melhor os estudantes para o mercado de trabalho ao oferecer-lhes ferramentas apropriadas, mas se a nossa metodologia de ensino for do tipo tradicional – a *performance magistrale* descrita por Jean-René Ladmiral (1977), na qual o professor transmite seu conhecimento a um aprendiz passivo - possivelmente falharemos em formar tradutores que sejam capazes de ter flexibilidade, trabalhar em equipe e resolver problemas, aspectos essenciais para o sucesso na indústria de línguas contemporânea, sem mencionar a criatividade e o pensamento independente que sempre foram a marca registrada dos melhores tradutores (2003, p. vii-viii).³

Acredito que o desempenho magistral, ou como o chamarei neste artigo: a abordagem “quem vai fazer a próxima sentença”, não é de fato a raiz do problema, mas sim um sintoma da visão teórica popular da aprendizagem (e, portanto, do ensino) que predomina em nossa área e que talvez seja o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma cultura pedagógica dinâmica no âmbito da formação de tradutores. Na verdade, irei um pouco mais longe ao sugerir que essa visão teórica popular pode ser a principal responsável não apenas pela falta de autonomia de nossos graduados, mas também pelas outras deficiências identificadas nas duas pesquisas já mencionadas. Acredito que o desempenho magistral, ou como o chamarei neste artigo: a

abordagem “quem vai fazer a próxima sentença”, não é de fato a raiz do problema, mas sim um sintoma da visão teórica popular da aprendizagem (e, portanto, do ensino) que predomina em nossa área e que talvez seja o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma cultura pedagógica dinâmica no âmbito da formação de tradutores. Na verdade, irei um pouco mais longe ao sugerir que essa visão teórica popular pode ser a principal responsável não apenas pela falta de autonomia de nossos graduados, mas também pelas outras deficiências identificadas nas duas pesquisas já mencionadas. O que abordarei no decorrer deste artigo diz respeito ao que poderia acontecer se começássemos a nos valer das descobertas contemporâneas no campo da ciência cognitiva para alicerçar a Formação de Tradutores.

É digno de nota que as críticas incontestáveis à “*performance magistale*” já mencionadas surgiram duas décadas depois de eu ter começado a trabalhar em minha dissertação sobre o ensino de tradução, que veio a ser publicada sob o título de “*Pathways to Translation*” (Kiraly, 1995). No referido trabalho, delineei o estado da arte do ensino de tradução na época, realizei um estudo de protocolos verbais de primeira geração com tradutores iniciantes e graduados e propus uma abordagem exploratória para o desenvolvimento de métodos de aprendizagem centrados na formação de tradutores. O projeto surgiu basicamente como um projeto de pesquisa-ação a partir da minha luta pessoal para lidar com a “*performance magistrale*”. Na minha descrição dessa técnica tradicional, o professor tenta “treinar” os tradutores fazendo com que eles pratiquem a tradução sozinhos em casa e depois corrijam a tarefa de casa, uma sentença por vez.

Nesse cenário, o processo de instrução em sala de aula é quase que totalmente reduzido à revisão da tarefa de casa, em que o instrutor identifica basicamente os erros nos rascunhos dos estudantes e fornece soluções “corretas” para os problemas de tradução. Aqui, dada a própria natureza do ambiente da sala de aula, o aprendizado é visto como um processo gradual e de modo potencial pouco substancial e não situado. Espera-se que o professor detenha o conhecimento de como traduzir, que pode ser transmitido basicamente à mente dos estudantes para ser armazenado, lembrado e futuramente transferido para outras tarefas de tradução. Ao invés de manter a complexidade natural da atividade tradutória profissional como um processo social, intercultural e interpretativo, a função específica da sala de aula é descontextualizar e despersonalizar o processo de aprendizado, e o professor distribui o conhecimento em etapas que supostamente se combinam para produzir algum tipo de “competência do tradutor” na mente de cada estudante.

4. A competência do tradutor: depende de como você a enxerga

A competência do tradutor tem sido um dos principais centros de atenção nos Estudos da Tradução há várias décadas, com uma atenção especial à compreensão da competência do tradutor em termos cognitivos. Nos últimos anos, começou a surgir uma cisma no estudo da tradução como um processo cognitivo. Nos últimos anos, começou a surgir uma cisma no estudo da tradução como um processo cognitivo. A abordagem predominante parece se basear em uma visão de “processamento de informações” de primeira geração da mente, mas a abordagem mais recente da ciência cognitiva, talvez melhor ilustrada nos Estudos da Tradução pelo trabalho de Hanna Risku, está se desenvolvendo de acordo com a perspectiva mais recente da “cognição situada”, que adota uma visão dinâmica e situacional do processamento mental, tendo por foco os fenômenos sociais, físicos e emocionais que vão muito além das macro e microestratégias da mente individual (Risku, 2002).

O modelo de processamento de informações dos processos mentais (sob as premissas das quais eu também estava trabalhando ao fazer meu próprio estudo com protocolos verbais na década de 1980) considera a mente humana como sendo única, com base no cérebro e “complicada”, tal como uma máquina, um computador ou outro artefato feito pelo homem é complicado – previsível, programável e basicamente uma soma de suas partes. Sob essa perspectiva, a mente que aprende acumula incrementos de conhecimento e habilidades de modo linear, sequencial, previsível e pré-determinado.

No entanto, um dos pontos centrais atuais da ciência cognitiva é o reconhecido caráter disseminado com relação ao conhecimento e à cognição. Ao invés de ver a cognição como algo que ocorre unicamente nos cérebros e nas mentes dos indivíduos, ela também pode ser considerada como uma função de interação – de fato, de coemergência – dos indivíduos com os ambientes sociais e físicos nos quais estamos integrados.

Isso nos leva ao cerne deste artigo: pode ser levantada a hipótese de que 1) a competência do tradutor surge como resultado de um trabalho colaborativo de tradução autêntica e, 2) ao observar tradutores, tanto não profissionais quanto profissionais, na práxis socialmente situada do trabalho de tradução autêntica, podemos adquirir uma visão privilegiada da natureza do processo de tradução e obter perspectivas facilmente aplicáveis sobre a melhor forma de ajudar os estudantes a desenvolver sua capacidade de atuar como tradutores profissionais no mundo real, fora da torre de marfim acadêmica.

Como certamente acontece na maioria dos esforços cognitivos altamente complexos – especialmente quando a interpretação e os fatores sociais desempenham um papel crucial –, a

variedade de fatores que afetam as intuições e as estratégias à disposição do tradutor é única para cada nova tarefa de tradução que o tradutor empreende. Há um consenso em grande parte da teoria contemporânea da tradução de que a tradução não é essencialmente um processo de recodificação em que estratégias fixas são memorizadas e aplicadas em alguma sequência claramente determinável. De forma semelhante, uma extensa pesquisa nas áreas de estudos sobre expertise e ciência cognitiva demonstrou que as estratégias cognitivas em domínios mal estruturados são, em grande parte, heurísticas e dinâmicas por natureza e construídas tanto pessoal quanto socialmente – o que sugere que as estratégias de tradução estão em constante mudança e evolução para atender aos objetivos cognitivos e sociais do tradutor diante de cada novo grupo e ponderação de inúmeros fatores.

A tradução pode, portanto, ser vista como uma atividade cognitiva “situada”, isto é, é sempre realizada em um ambiente físico e social específico e em uma estrutura interacional, com o tradutor trabalhando junto a outros atores e com ferramentas e recursos culturais, técnicos, documentais e linguísticos para delinear e criar um texto, ou seja, para “textualizar” uma nova situação (Risku, 2002). O centro da atenção do tradutor se afasta de qualquer coisa que se assemelhe à mera transcodificação de textos para as formas e os meios de interpretar e gerir situações comunicativas como um todo. A produção de artefatos situacionalmente apropriados exige muito mais do que a incorporação de elementos linguísticos “equivalentes” ou a aplicação imediata de estratégias de tradução prontas. Na abordagem dominante do “quem vai fazer a próxima sentença”, cada sentença traduzida deve ser proposta por um estudante diferente, ignorando assim a coesão e a coerência supra-sentencial. Além disso, a espontaneidade e o desafio da reflexão na prática da vida real estão ausentes desse contexto educacional. Essa abordagem certamente sugere aos aprendizes que o processo de substituição de partes também está no cerne da atividade de tradução profissional. Se começarmos a ver o próprio processo de tradução como um processo criativo de construção vinculado à situação e à experiência, então o ensino de habilidades tradutórias também deverá refletir essa perspectiva.

7

5. Autenticidade a serviço da autonomia e da expertise

Partindo de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, propus uma abordagem de “empoderamento” para a formação de tradutores que tem como foco o “trabalho de projeto autêntico”. Em relação a esse último, refiro-me à realização colaborativa de projetos de tradução inteiros para clientes reais. O objetivo específico dessa abordagem é auxiliar

estudantes a alcançar um nível semiprofissional de autonomia e expertise por meio de experiências autênticas. Do ponto de vista da validade ecológica, os benefícios do trabalho autêntico na formação de tradutores e nos processos de avaliação profissional são facilmente perceptíveis. Antes de mais nada, parece plausível que o fato de os estudantes lidarem com tarefas de tradução reais integradas a situações autênticas com os mesmos tipos de complexidade e de limitações de solução de problemas que eles podem esperar enfrentar após se formarem será muito mais motivador do que fazê-los realizar meros exercícios: traduzir textos selecionados pelo professor sem um público leitor ou cliente real em mente, para serem avaliados pelo professor com base em critérios acadêmicos (ou seja, não profissionais) e, muitas vezes, arbitrários. Podemos levantar a hipótese de que a autoconfiança dos estudantes melhorará se eles puderem ver o progresso em seu trabalho com base em critérios comprovadamente profissionais. E também podemos supor que estarão mais bem preparados para o mercado se trabalharem com textos escolhidos para refletir o trabalho realmente realizado no mercado, em vez de textos selecionados apenas por conveniência - como textos jornalísticos, o que, segundo pesquisas, é raro no mercado, embora represente o material de prática quase exclusivo em turmas em que a abordagem “quem vai fazer a próxima sentença” predomina.

8

Em meu estudo acerca da aplicação do construtivismo social à Formação de Tradutores (Kiraly, 2000), demonstrei que a migração de atividades em sala de aula como **exercícios** para **trabalhos** implicaria em mudanças radicais nas relações dos estudantes com seus professores, seus colegas e a comunidade profissional, bem como em sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e seu próprio autoconceito como profissionais em desenvolvimento. A transição implicaria uma grande mudança no foco da equivalência estática para uma infinidade de fatores do mundo real, incluindo pressão de tempo, responsabilidade profissional e autoavaliação, que acrescentariam aspectos do mundo real a exercícios que, de outra forma, perderiam sua essência. É claro que adivinhar as expectativas idiossincráticas de cada professor também pode ser uma experiência valiosa, no sentido de que, após a graduação, os estudantes podem esperar trabalhar para vários clientes com suas próprias expectativas idiossincráticas e critérios de qualidade. Mas a natureza artificial da epistemologia da sala de aula de aprendizagem por transmissão dificilmente oferece um substituto adequado ao trabalho no mundo real. A prática simulada pode ser útil para alguns tipos de aprendizado, mas apenas a prática real dentro e fora da sala de aula pode dar vida a uma profissão complexa.

Enquanto a prática de ensino de tradução estagnou em um nível transmissionista⁴, a teoria da tradução progrediu e evoluiu com as mudanças nas próprias profissões relacionadas à mediação de línguas, chegando a retratar a tradução como um processo social, cognitivo e cultural altamente complexo e mal estruturado. Há poucas ou nenhuma “regra” a ser seguida pelos tradutores; não há levantamentos de técnicas, estratégias ou procedimentos geralmente aceitos que precisem ser adquiridos por meio de exercícios em sala de aula e implementados em situações problemáticas categorizadas claramente; não há métodos de tradução que, se cuidadosamente aprendidos e aplicados, levarão o tradutor às soluções “certas”. A tradução é o epítome de um domínio mal estruturado - a história de experiência socialmente mediada, ainda que pessoal, do tradutor serve como interface para uma sucessão de ocorrências únicas de comunicação intercultural.

6. Implicações para o ensino

A descrição de Hanna Risku do papel do estudante de tradução como o de um especialista emergente na elaboração de textos sugere que são necessários métodos situados de maneira radical para a formação de tradutores:

9

As traduções são, por definição, elaboradas para novas situações, propósitos, destinatários e culturas. Quando se aprende a traduzir, é preciso aprender a ter uma visão geral de uma nova situação com todos os seus diferentes fatores culturais e, talvez ainda mais importante, é preciso aprender a se posicionar nesse sistema de comunicação e definir seu próprio papel, objetivo e tarefas situacionais. (2002, p. 526)⁵

Embora Risku não chegue a propor uma metodologia de ensino em si ou qualquer técnica didática específica para a formação de tradutores, suas recomendações gerais apontam claramente na direção de trabalhos autênticos e situados. Ela sugere que os currículos devem se basear em áreas especializadas de tradução profissional, bem como em atividades mais gerais, tais como pesquisa, análise de situações, elaboração de projetos e trabalho em equipe. Mas ela ressalta que essas habilidades devem ser aplicadas em contextos relevantes para que sejam viáveis. Segundo ela,

[...] é imprescindível que os professores de tradução e de interpretação integrem tarefas de tradução autênticas ou quase autênticas em seu ensino. (2002, p. 530-531)⁶.

Em sua opinião, uma situação de aprendizagem autêntica pode ser viabilizada fazendo com que os estudantes gerenciem toda a série de tarefas envolvidas no processo de tradução, desde a gestão de terminologia e de informações até a gestão de projetos e o trabalho em equipe. Como ressalta a autora, as habilidades cognitivas e sociais estão intimamente relacionadas. Em suas palavras, “ao assumirmos o papel de especialista, desenvolvemos a capacidade de lidar com os desafios impostos por esse papel. Logo, as universidades poderiam oferecer situações nas quais exercemos papéis sociais” (Risku, 2002, p. 531)⁷.

Risku vai muito além dos resultados específicos da pesquisa sobre a qual ela relata levantar hipótese de benefícios significativos do trabalho de tradução autêntica em sala de aula:

Junto à autonomia, à responsabilidade e ao envolvimento emocional, a motivação aumenta, assim como a disposição de iniciar ações por iniciativa própria, e não apenas cumprir tarefas. (Risku, 1998, p. 114)⁸

Seguindo a mesma perspectiva, o objetivo de minha abordagem construtivista social é
10 justamente “empoderar” os estudantes, tornando-os agentes proativos de sua própria aprendizagem por meio de um trabalho autêntico e colaborativo que resulte em autonomia e expertise.

7. Uma visão multidimensional da aprendizagem

A adoção de um ambiente de aprendizagem colaborativa não precisa envolver uma visão polarizada e unidimensional do processo de aprendizagem. De fato, pode-se levantar a hipótese de que, se pudermos estabelecer uma relação coerente entre essas visões de aprendizagem, poderemos ir além da prática padrão de ensino de tradução do “quem vai fazer a próxima sentença” e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de múltiplas abordagens de ensino adaptadas às limitações específicas dos diversos contextos em que os tradutores aprendem. Por exemplo, em trabalho recente, no campo de estudos de políticas educacionais, Tara Fenwick⁹ expõe como diferentes modos de aprendizagem (e, consequentemente, de ensino) podem ser formas válidas de abordar determinadas tarefas de aprendizagem. Fenwick se refere especificamente a quatro modelos da teoria da aprendizagem aplicados ao estudo da educação de adultos: **aquisição, reflexão, processo comunitário baseado na prática e coemergência incorporada**.

7.1 Aprendizagem como aquisição

A aquisição refere-se ao processamento de informações na mente do indivíduo. Não se trata apenas do conhecimento adquirido, mas também de estratégias e capacidades para desenvolver novos conhecimentos e lidar com situações desconhecidas. O foco está nos processos mentais racionais conscientes do indivíduo (como percepção, interpretação, categorização e armazenamento de conhecimento). A teoria do esquema, que está muito bem representada nos Estudos de Tradução, por exemplo, no contexto da pesquisa sobre protocolos verbais, sugere que primeiro adquirimos novas informações, as interpretamos segundo nossas experiências prévias, então avaliamos e nos lembramos de conceitos usando nossos esquemas ou categorias mentais existentes e reestruturamos nossos conceitos e esquemas de organização à medida que somos desafiados por novas experiências.

7.2 Aprendizagem como um processo sociocognitivo reflexivo

Partindo dessa perspectiva, o indivíduo é o principal ator em um processo de teorização e criação de significado pessoal. À medida que os estudantes refletem sobre suas experiências, eles interpretamativamente o que veem e ouvem e, assim, constroem e transformam seu próprio conhecimento. Fenwick considera que tanto o construtivismo radical de Piaget e von Glaserfeld quanto o construtivismo social de Vygotsky refletem esse tipo de aprendizado. A área de estudos de expertise [exemplificada pelo trabalho de Schön (1987) e Bereiter & Scardamaglia (1993)] enfatizou o aspecto reflexivo do processo de aprendizagem. Pym aborda a teorização pessoal por parte dos estudantes:

11

A abordagem minimalista considera a tradução basicamente como um processo de produção e seleção de hipóteses, e isso é, por si só, um modo de teorização constante. Ao se refletir sobre isso, o modelo está de fato afirmado que os tradutores teORIZAM sempre que traduzem; a teorização é uma parte importante da prática da tradução. (Pym, 1993, p. 491)¹⁰

De maneira semelhante, Kaiser-Cooke (2003) argumenta que a teorização é uma parte essencial de toda ação intencional no mundo, o que inclui a prática da tradução. De acordo com ela, tornar-se um tradutor implica necessariamente em aprender com a teoria e aprender por meio da prática.

7.3 Aprendizagem como um processo comunitário com base na prática

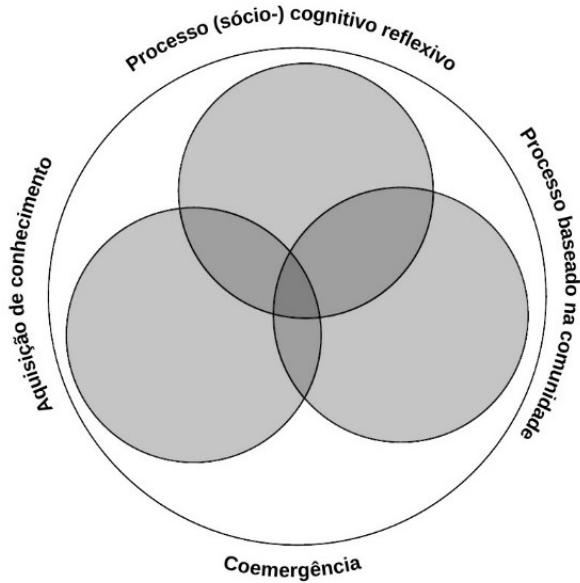
A aprendizagem também pode ser encarada como enraizada na situação (sociocultural) da qual uma pessoa participa, e não em sua cabeça como conceitos intelectuais produzidos por reflexão. Tal abordagem, exemplificada por Bruffee (1995), considera que o processo de aprendizagem implica a participação em comunidades de prática. A princípio como forasteiros, os novatos se familiarizam aos poucos com as práticas e as formas de pensar dessas comunidades ao se envolverem em suas atividades profissionais, primeiro com uma atuação marginal e, posteriormente, com uma participação plena. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem envolve essencialmente inter-relações entre o aprendiz e outras pessoas. Assim como na perspectiva socioconstrutivista, a linguagem, desse ponto de vista, é uma ferramenta de mediação cultural socialmente fundamentada.

7.4 Aprendizagem como uma coemergência

Essa visão da aprendizagem, fundamentada em recentes avanços da ciência cognitiva, explora como a cognição, as identidades e o ambiente surgem simultaneamente por meio da aprendizagem. Desse ponto de vista, os sistemas representados pelo indivíduo e seu contexto são inseparáveis, e a cognição ocorre na interação de sistemas mutuamente emergentes afetados pela interação de um com o outro. Desse ponto de vista, as pessoas são constituídas por sistemas biológicos, psicológicos e neurológicos e estão intrinsecamente interconectadas com os sistemas sociais e físicos nos quais atuam. Essa é a visão mais abrangente da aprendizagem proposta por Fenwick, uma visão que engloba as demais apresentadas por ela.

Se adotarmos uma perspectiva multifacetada em relação aos processos de aprendizagem, não precisaremos descartar o bebê da didática junto com a água do banho, mas, em vez disso, poderemos ver o ensino eficaz como uma forma de abordar diferentes aspectos da aprendizagem, dependendo se o aprendiz está se concentrando na aprendizagem de fatos, na construção de significados pessoais ou sociais ou em fazer parte de comunidades de prática. Proponho, contudo, que o nível de coemergência pode fornecer um pano de fundo holístico e humanístico abrangente que pode nos ajudar a estruturar de forma eficaz as experiências de aprendizagem, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 1: Uma visão multifacetada do processo de aprendizagem



8. Um projeto de legendagem: tradução situada na sala de aula

Um projeto concluído no semestre do inverno alemão¹¹ de 2004/2005 com uma turma de estudantes de tradução avançada ilustra o potencial do projeto autêntico como o foco da aprendizagem como um processo coemergente. O projeto começou com um pedido de ajuda de uma colega que ensina legendagem em minha instituição de origem. Uma pequena produtora de filmes alemã a havia solicitado que legendasse um documentário para o inglês juntamente com seus estudantes. Como todos os professores de nossa instituição trabalham apenas em sua língua materna, essa colega me perguntou se eu estaria interessado em assumir o trabalho como um projeto de aula. Embora eu não tivesse tido qualquer experiência pessoal com legendagem, os estudantes para quem apresentei o projeto estavam ansiosos para realizá-lo. As tarefas que me couberam como “professor” no decorrer desse projeto foram complementares, mas não hierarquicamente superiores àquelas dos estudantes. Os estudantes e eu concordamos em pedir a ajuda de um tutor que estivesse familiarizado com os conceitos básicos de legendagem e que pudesse nos ensinar os mecanismos do *Subtitle Workshop®*, um programa gratuito para trabalhos de legendagem semiprofissionais^{12,13}. Organizamos duas oficinas de 90 minutos, nas quais aprenderíamos os fundamentos da legendagem com a ajuda do tutor. Em seguida, dividiríamos as sequências do vídeo e cada dupla de estudantes (em uma turma de 14) prepararia parte das legendas, que seriam revisadas por seus pares e, por fim, submetidas à revisão de todo o grupo. Combinamos com o cliente que concluiríamos as legendas em 16 semanas e que as enviaríamos à empresa eletronicamente em um formato

acordado mutuamente. Foi-nos dado um tipo e tamanho de fonte específicos a serem usados e fomos informados de que a empresa exigia que as legendas tivessem um limite máximo de 32 caracteres.

A primeira etapa do projeto envolveria a **aquisição** de princípios e normas básicas de legendagem e o conhecimento técnico necessário para manusear o programa de legendagem escolhido. Durante o curso das duas sessões de oficina introdutórias, nosso tutor ressaltou as limitações muitas vezes conflitantes para o legendador, por exemplo, quando a limitação relacionada a manter as unidades de sentido juntas em tela entrava em conflito com o número máximo de caracteres permitido em uma legenda. Mesmo durante essa fase inicial da oficina, a aprendizagem **social construtivista** ficou evidente à medida que criávamos nossos próprios conhecimentos sobre a mecânica e as convenções de uma boa legendagem. Trabalhamos avidamente com as informações apresentadas pelo tutor, mas estávamos constantemente envolvidos em um processo interativo de desenvolvimento de heurísticas para nós mesmos, que poderíamos usar de fato para iniciar nosso trabalho de tradução.

O trabalho de **reflexão** pessoal ocorreu nitidamente em paralelo ao trabalho em grupo,
14 com cada estudante desenvolvendo gradualmente uma percepção quanto às limitações, muitas vezes contraditórias, envolvidas na criação de legendas. Isso ficou evidente quando cada estudante começou a legendar segmentos do filme por conta própria em casa e depois os comparou com seus colegas de grupo em sala de aula. As discussões foram intensas e perspicazes à medida que essa fase do trabalho avançava. Nossa tutor continuou a acompanhar as aulas por três semanas a fim de prestar assistência, mas os estudantes já haviam passado, grosso modo, para um estágio mais autônomo de construção de conhecimento social e pessoal, e era perceptível que eles preferiam resolver os problemas em seus pequenos grupos em vez de recorrer ao tutor.

Como único informante falante nativo da turma, passei de grupo em grupo e ajudei a resolver dificuldades que envolviam a escolha de vocabulário, o uso de expressões idiomáticas, desventuras estilísticas e coisas do gênero, além de fazer críticas construtivas como tradutor e colega de legendagem iniciante. Mas a maior parte do trabalho real de legendagem, desde a pesquisa até os rascunhos, passando pelos dois estágios de revisão e nossas correções finais, foi feita pelos estudantes em grupos diferentes. “Ensinar”, em um sentido tradicional, limitou-se basicamente às duas sessões introdutórias com nosso tutor, ao passo que o restante da disciplina evoluiu para uma oficina de autorregulação, com as atividades de cada sessão sendo orientadas pelas necessidades e pela vontade do grupo naquele dia.

É justo dizer que o projeto desenvolveu vida própria. Ele se tornou a *raison d'être* do grupo; a necessidade de transmissão de conhecimento centrada no professor e de seguir um plano de aula se desvaneceu diante do cenário de nossas responsabilidades no mundo real: adquirir, criar e aplicar o conhecimento necessário para concluir nosso projeto de maneira pontual e competente.

Ao longo do curso, surgiu a oportunidade de uma legendadora profissional participar de nossa aula e criticar nosso trabalho. Como já havíamos desenvolvido habilidades rudimentares de legendagem com base em nossa instrução inicial e em nossa construção conjunta de conhecimento em um período de cinco semanas, nossa visitante pôde apontar discrepâncias entre nossos entendimentos sobre como legendar e sua experiência cotidiana nesse domínio. Essa sessão de 90 minutos foi de extrema importância para cada um de nós e para o grupo como um todo. Como as características das nossas legendas estavam, em sua maioria, alinhadas à prática profissional aceitável, a interação animada do grupo naquele dia revelou que tanto nós quanto a profissional visitante considerávamos a turma como uma equipe de legendagem semiprofissional emergente. Em vez de nos dar um retorno pedagógico tradicional em termos de certo ou errado, ela nos deu intuitivamente várias sugestões que nos permitiram revisar nosso primeiro lote de legendas e passar à segunda metade do filme. As contribuições da maioria dos estudantes durante essa sessão refletiram o senso de autoconfiança que eles estavam desenvolvendo, bem como a consciência e a capacidade de resolver os problemas que lhes eram apontados.

À medida que nos aproximávamos do final do semestre, enviamos um lote de amostras de nossas legendas e fomos prontamente informados por nossos clientes de que não era possível importá-las para seu sistema baseado em Macintosh®. Eles também nos informaram que, na verdade, precisavam que as legendas tivessem no máximo 26 caracteres, e não os 32 originalmente acordados. Isso significou que tivemos que voltar e revisar todas as 250 legendas que já havíamos concluído e condensar ainda mais a ideia principal de cada uma delas. Em vez de encarar isso como um grande problema, os estudantes encararam como um desafio e, de fato, aprenderam muito ao serem forçados a remodelar cada legenda sem perder sua essência. Quando mencionei o problema da importação para o grupo, os estudantes sugeriram que poderiam viajar para a empresa (a 130 quilômetros de distância) em duplas para inserir a legenda manualmente no programa da empresa. Dez estudantes se voluntariaram imediatamente e combinamos com a empresa que cada dupla passaria um dia inteiro aprendendo a usar o software e o hardware da empresa e a inserir de fato um quinto das

legendas. No fim das contas, o proprietário da empresa, que ficou responsável por apresentar aos estudantes o software e o hardware da empresa, não tinha qualquer conhecimento prático relevante sobre legendagem. Além disso, o software a ser usado para legendar o filme no local era, na verdade, um software de corte de filmes com um recurso de legendagem extra (e muito complicado) que era radicalmente diferente da solução de legendagem baseada em PC com a qual estávamos familiarizados.

Foi nesse momento que a natureza **coemergente** de nossa iniciativa de aprendizagem ficou particularmente evidente. Na realidade, foram os estudantes que acabaram ensinando ao cineasta como criar legendas com seu próprio hardware e software. Em retrospectiva, essa característica foi típica em todo o curso. Em vez de ser caracterizado essencialmente pela simples transmissão de conhecimento de um “professor” mais instruído para “aprendizes” menos instruídos”, o projeto se tornou um processo multidirecional e multifacetado de aquisição de conhecimento, criação de conhecimento individual e social e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que funcionou como um microcosmo da prática de legendagem no mundo real. A qualidade das legendas finais foi uma clara evidência da competência que desenvolvemos como equipe, e os inúmeros elogios da empresa à capacidade dos estudantes de enfrentar e concluir sua nova e difícil tarefa demonstram o enorme grau de autonomia alcançado por cada dupla de estudantes no decorrer desse projeto.

Esse é apenas um exemplo de uma série de projetos de tradução autêntica concluídos de maneira semelhante ao longo dos últimos dez anos. Sempre começando e terminando com uma tarefa de tradução autêntica, a aprendizagem tem sido vista como coemergente com o produto, tanto em nível de grupo quanto individual, e tanto para o professor quanto para os estudantes. Nossos projetos de tradução incluíram vários capítulos de um livro de mesa de centro sobre uma região da Alemanha, 200 páginas de descrições de programas online para a universidade, vários sites menores trazidos pelos estudantes, um site de 100 páginas sobre Cuba, uma monografia acadêmica sobre psicanálise e bruxaria (que foi posteriormente publicada no Reino Unido), o folheto de imagens da nossa universidade local e outro projeto em andamento que envolve a tradução de textos descritivos sobre o trabalho de uma série de organizações sem fins lucrativos envolvidas na educação internacional e intercultural.

A própria natureza desse tipo de trabalho de projeto, que envolve volumes relativamente grandes de texto a serem traduzidos sob considerável pressão de tempo, impede o uso da abordagem padrão do “quem vai fazer a próxima sentença”. As exigências do mundo real de limitações de tempo e o conjunto singular de problemas que surgem em cada projeto

exigem que o grupo trabalhe conjuntamente como uma equipe com a ajuda do professor. Essas mesmas limitações promovem uma visão da aprendizagem como sendo basicamente um processo de construção pessoal e social. A transmissão certamente exerce seu papel, mas tende a ser um papel secundário. O mercado exige que o produto final seja de qualidade impecável e que esteja em conformidade com as normas de tradução do mercado. A competência e a autonomia são subprodutos necessários desse processo de aprendizagem.

No decorrer de um dado projeto, os estudantes devem encontrar e/ou desenvolver e usar os recursos cognitivos, humanos e documentais necessários para produzir um trabalho profissional de qualidade dentro do prazo. As formas e os meios de atingir essas metas variam muito de grupo para grupo, de projeto para projeto e de estudante para estudante. Nos testes individuais exigidos pela universidade no final de cada semestre, meu principal critério de avaliação sumativa sempre se resume a “quanto tempo levo para pegar o trabalho do estudante e transformá-lo em um produto de qualidade profissional pronto para ser apresentado a um cliente?” Tendo concluído projetos em condições reais, os estudantes podem, quase que universalmente, se relacionar muito bem com esse critério e tendem a ter um desempenho em um nível muito alto de proficiência e a se adaptar rápida e voluntariamente a uma abordagem construtiva de aprendizagem. Esse é o cerne da abordagem de empoderamento: ao proporcionar aos estudantes oportunidades de trabalhar de forma autêntica no mercado de tradução do mundo real, ao incentivá-los a construir significados e habilidades viáveis para si mesmos em colaboração com colegas e profissionais externos, e ao atuar expressamente como seus assistentes, guias e facilitadores nesse processo altamente individualizado, podemos empoderar nossos estudantes como semiprofissionais autônomos, prontos para entrar no mercado após a formatura e assumir as funções de especialistas que serão exigidas deles.

Aqui, a coemergência – a interação cognitivamente situada do aprendiz com o ambiente social, físico e cultural, por meio do qual tanto o ambiente quanto o aprendiz passam por mudanças construtivas – desempenha um papel fundamental. A partir desta perspectiva, o (eterno) estudante de tradução está em um processo permanente de incorporar a prática do tradutor profissional. Nesta perspectiva prioritária, que corresponde possivelmente à emergência da competência do tradutor por meio de uma série de experiências autênticas da prática de tradução, nós também podemos observar o estudante teorizando, propondo e testando hipóteses em diferentes níveis, tanto individualmente quanto colaborativamente com seus pares, tradutores profissionais, clientes e especialistas em um assunto em particular. Ao mesmo tempo, podemos ver aprendizes sendo envolvidos no processo de adesão comunidades

profissionais, usuários de computadores para fins de mediação linguística, terminologistas e coordenadores de projetos. A transmissão e aquisição de conhecimento podem refletir melhor a aprendizagem de nível inferior e o contato inicial com macro e microestratégias, que se pode esperar que mude por meio de uma experiência dinamicamente autêntica.

9. Conclusão

Uma abordagem potencialmente viável para investigar a gênese da competência do tradutor seria o foco na observação da interação e da aprendizagem em projetos de tradução situados em contextos educacionais. Estudos de caso qualitativos de tradução em situação podem contribuir significativamente para a triangulação de afirmações relativas à natureza enativa¹⁴ da cognição e da aprendizagem, como aquelas apresentadas neste artigo. Situações de tradução altamente autênticas e naturalmente complexas nos permitiriam observar a interação entre autenticidade, autonomia emergente e o desenvolvimento de competência tanto em grupos quanto de indivíduos. Na verdade, é plausível que a investigação da gênese da competência do tradutor possa levar-nos a uma compreensão mais profunda da natureza dessa mesma competência. Ela também pode nos ajudar a romper o jugo da técnica de ensino “quem vai fazer a próxima sentença” na formação de tradutores.

18

REFERENCIAS

- Baer, B. J. & G. S. Koby (2003). Introduction: Translation Pedagogy: The Other Theory. In B. J. Baer & G. S. Koby (Eds.) *Beyond the Ivory Tower* (pp. i–viii). John Benjamins.
- Bruffee, K.A. (1995). *Collaborative Learning*. John Hopkins University Press.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1993). *Surpassing Ourselves: An Enquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Open Court.
- Canadian Translation Industry Sectoral Commission (1999). *Survey of the Canadian Translation Industry*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Echeverri, Á. (2004). *Stratégies d'apprentissage versus performance magistrale dans les cours de traduction*. [Palestra não publicada]. ACFAS Annual Conference, Montréal, Canadá.
- Gallimore, R. and R. Tharp (1990). Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling and Literate Discourse. In L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorial Psychology*. CUP.

-
- Fenwick, T. (No prelo). Rethinking Processes of Adult Learning. In G. Foley (Ed.) *Understanding Adult Education and Training* (3rd edition). Allen and Unwin.
- González Davies, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. John Benjamins.
- Kaiser-Cooke, M. (2002). How do They do it? The Nature of Translational Expertise. *Across Languages and Cultures*, 3(1), 59–70. <https://doi.org/10.1556/Acr.3.2002.1.4>
- Kaiser-Cooke, M. (2003). *Translation, Evolution und Cyberspace*. Peter Lang.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation*. Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome.
- Mauriello, G. (1999). Training Translators to Face the Challenges of the Future. In *Actes du XV^e Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT)*, pp. 170–175.
- Nord, C. (1994). Aus Fehlern Lernen: Überlegungen zur Beurteilung von „Übersetzungsleistungen“, In M. Snell-Hornby, F Pöchhacker & K. Kaindl (Eds.). *Translation Studies: An Interdiscipline*. (pp. 363–376). John Benjamins.
- Nord, C. (1996). Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. In A. Lauer, H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller & Steiner, E. (Eds.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. (pp. 313–328) Gunter Narr.
- Pacte Group (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.) *Triangulating Translation*. (pp. 43–66) John Benjamins.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48(4), 481–497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz*. Stauffenburg Verlag.
- Risku, H. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3, 523–533. [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(02\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00055-4)
- Schmitt, P.A. (1997). Evaluierung von Fachübersetzungen. In G. Wotjak & H. Schmidt (eds.) *Modelle der Translation/Models of Translation*. (pp. 301–332) Vervuert Verlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. S. (1994). Extracts from *Thought and Language and Mind in Society*. In B. Stierer & J. Maybin (Eds.). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. (pp. 45–58) Multilingual Matters.

¹ N.T.: A tradução para o português do artigo intitulado “Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”, de Don Kiraly, publicado na revista META em 2005 e sua posterior publicação foi autorizada à tradutora Patrícia Rodrigues Costa, em 6 de outubro de 2022 e em 12 de agosto de 2025, via e-mail, por Sandra Soucy, diretora de produção e administração de Les Presses de l’Université de Montréal, editora detentora dos direitos de reprodução dos textos publicados pela revista META, tal como informado na seção “1. Submission” em Editorial policy and ethics da revista em questão: https://www.erudit.org/en/journals/meta/#journal-info-editorial_policy

Agradecemos à Les Presses de l’Université de Montréal (PUM), detentora dos direitos de reprodução dos textos publicados na revista META, e Sandra Soucy, diretora de produção e de administração da PUM, pela autorização em traduzir e publicar o texto “Project-Based Learning: A Case for Situated Translation”, de autoria do professor Don Kiraly, publicado na mencionada revista em 2005.

Kiraly, Don. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4), 1098–1111. <https://doi.org/10.7202/012063ar>

² N.T.: «*La performance magistrale, approche pédagogique généralement privilégiée au Canada et ailleurs, ne favorise pas l'autonomie des futurs traducteurs...* (Echeverri, 2004) »

³ N.T.: [...] We may hope to better prepare students for the workplace by offering them appropriate tools, but if our teaching methodology is of the traditional kind – performance magistrale described by Jean-Rene Ladmiral (1977) in which the master passes on his/ her knowledge to a passive apprentice – we may fail to produce translators who are capable of the flexibility, teamwork and problem-solving that are essential for success in the contemporary language industry, not to mention the creativity and independent thinking that have always been the hallmark of the finest translators (Baer & Koby, 2003, p. vii-viii).

⁴ É claro que há exceções notáveis, como González Davies (2004), mencionada anteriormente. Ela apresenta um vasto leque de atividades pedagógicas para a formação de tradutores, de exercícios guiados a projetos autênticos. Uma característica particularmente valiosa de seu trabalho é sua visão eclética dos processos de aprendizagem. Em vez de restringir sua perspectiva ao construtivismo social, por exemplo, ela demonstra como os processos de aprendizagem podem ser considerados multifacetados, preenchendo assim a lacuna ideológica que os professores podem ver nos discursos que colocam, por exemplo, o construtivismo contra o objetivismo.

⁵ N.T.: *Translations are, by definition, written for new situations, purposes, recipients and cultures. When you learn to translate, you have to learn how to gain an overview of a new situation with all its different cultural factors and, perhaps, even more importantly, you have to learn how to position yourself in this communication system and define your own situational role, goal and tasks.* (Risku, 2002, p. 526)

⁶ N.T.: [...] it is paramount that teachers of translation and interpreting integrate authentic or near-authentic translation tasks into their teaching. (Risku, 2002, p. 530-531)

⁷ N.T.: “by assuming the role of the expert, we develop the ability to cope with the challenges imposed by that role. Thus universities could offer situations in which we exercise social roles” (Risku, 2002, p. 531).

⁸ N.T.: Along with autonomy, responsibility and emotional involvement, motivation increases as well as the willingness to initiate action oneself instead of simply completing assignments. (Risku, 1998, p. 114)

⁹ N.T.: o texto de Tara Fenwick estava no prelo à época da publicação do artigo de Kiraly. Site institucional de Tara Fenwick: https://www.stir.ac.uk/people/256281#panel_1_1 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=TzEP2_gAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate

¹⁰ N.T.: *The minimalist approach basically sees translating as a process of producing and selecting between hypotheses, and this is in itself a mode of constant theorization. If thought through, the model is actually claiming that translators are theorizing whenever they translate; theorization is an important part of translation practice* (Pym, 1993, p. 491)

¹¹ N.T.: Em geral, na Alemanha. o semestre de inverno na Johannes Gutenberg-Universität Mainz vai de 1º de outubro a 31 de março. Para mais informações verificar em: https://www.international.uni-mainz.de/files/2015/11/NET_Broschuere_JGU_Portugiesisch_2017.pdf

¹² A abordagem colaborativa de Richard Samson para o uso desse programa, conforme demonstrado em nossos cursos de verão conjuntos para professores de tradução realizados em Vic, Catalunha, Espanha, em 2004, serviu como uma importante fonte de inspiração para o projeto aqui relatado: http://www.uvic.es/fchtd/especial/en/collaborative_translation_teaching.html.

¹³ N.T.: Dado ao fato que o link informado na nota 11, inserida pelo autor, está inativo, coube-nos o dever de buscar informações acerca do projeto em questão, o *Certificate in Collaborative Translation Teaching* (CTT).

Acerca do CTT, encontramos informações em publicações diversas, tais como: edições do *ITIA Bulletin* (2005 e 2006); na revista *CAMPUS 128*, da Universidade de Vic, publicada em 2006; no site do CILCEAL em publicações acerca de organização de seminários e programas pós-graduação e conferências, bem como no artigo de autoria de Maria González Davies intitulado “*Student Agency in Translator Training: Setting a Framework for Good Practices*”, publicado em 2021, na revista *Research in Langage*. De acordo com tais publicações, o CTT é um curso intensivo de curta duração (aproximadamente 30 horas) sobre pedagogia colaborativa da tradução, sendo realizado geralmente em julho, ministrado em inglês e coordenado pela professora María González Davies. Seu público-alvo, de, no máximo, 25 participantes, seria composto por professores de tradução e de línguas estrangeiras que estejam buscando aprimorar suas habilidades de elaboração e execução de cursos na área de tradução; graduados em tradução e interpretação, e em línguas e educação, que estejam pensando em seguir carreira na área de ensino; administradores que estejam explorando a possibilidade de iniciar um novo programa de tradução; tradutores profissionais experientes que desejem lecionar. Os professores responsáveis por ministrar tal curso foram: Don Kiraly (*Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, Alemanha), Richard Samson (*Universidad de Vic*, Espanha), Vanessa Enríquez (*Macquarie University*, Austrália) e Frank Austermhüll (*Nottingham Trent University*, Inglaterra) e tinha como tarefa final projetar uma sequência didática seguindo as premissas de uma abordagem colaborativa e situada. Ademais, González Davies (2021, p. 127) refere-se ao CTT como um seminário anual intitulado *Collaborative Translator Training* (CTT) organizado por ela e realizado de forma itinerante na Universidade de Vic e na Universidade Ramon Llull, ambas na Espanha, e na Universidade de Auckland, na Nova Zelândia, sendo público-alvo professores de tradução em atividade e em formação.

¹⁴ N.T.: Segundo Giovanni Rolla (2023, p. 216), “[...] a epistemologia enativista [...] é centrada na noção de *know-how* [...] Segundo o enativismo, o comportamento de um agente na exploração ativa do ambiente em que está inserido pode ser entendido como um *saber fazer* ou um *saber como*. Esse tipo de conhecimento é inteiramente prático e envolve apenas o exercício de habilidades sensório-motoras.”. Já conforme informado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Enativismo e Psicologia Ecológica (GEPEPE), “O enativismo e a psicologia ecológica são abordagens pós-cognitivistas da mente que sustentam que a cognição é corporificada e situada. O termo “enativismo” vem do verbo inglês “*to enact*”, que significa a ação de promulgar uma lei ou a execução de uma ação. O enativismo é uma abordagem da mente que confere um lugar central para a autonomia e a ação na constituição da cognição. Perceber, por exemplo, é algo que fazemos, não é algo que nos acontece. Esta abordagem foi inicialmente articulada por Humerto Maturana e introduzida nas ciências cognitivas por Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch no livro *The Embodied Mind* (1991) e desde então vem sendo discutida e desenvolvida por diversos pesquisadores.”