

ADRIANA PAGANO
CÉLIA MAGALHÃES
FABIO ALVES
(ORGANIZADORES)

COMPETÊNCIA EM TRADUÇÃO
COGNIÇÃO E DISCURSO

UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Ana Lúcia Almeida Gazzola

Vice-Reitor: Marcos Borato Viana

EDITORA UFMG

Diretor: Wander Melo Miranda

Vice-Diretora: Heloisa Maria Murgel Starling

CONSELHO EDITORIAL

Wander Melo Miranda (presidente)

Carlos Antônio Leite Brandão

Heloisa Maria Murgel Starling

José Francisco Soares

Juarez Rocha Guimarães

Maria das Graças Santa Bárbara

Maria Helena Damasceno e Silva Megale

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Belo Horizonte
Editora UFMG
2005

A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

ASPECTOS TEÓRICOS E DIDÁTICOS

Federal de Minas Gerais, intitulado "Ritmo cognitivo, meta-reflexão e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes", procura focar a questão da competência em tradução sob a perspectiva de uma análise processual do desempenho de tradutores novatos e experientes e situar a discussão sobre competência no âmbito de uma definição de conhecimento especializado enquanto resultado de consolidação de experiência e prática deliberada. Para tanto, Alves propõe identificar parâmetros para a análise processual no desempenho de tradutores e, a partir da análise do processo de tradução de três tradutores com diferentes níveis de experiência no par lingüístico alemão-português, tece reflexões sobre a relação entre ritmos cognitivos na produção textual de tradutores novatos e experientes, comparando-os em seus respectivos níveis de meta-reflexão e experiência. A discussão desenvolvida por Alves incorpora o conceito de ritmo cognitivo à análise do processo de tradução e examina os textos produzidos ao cabo desse processo a partir do conceito de durabilidade textual. Esta noção de durabilidade, segundo Fabio Alves, refere-se às propriedades do texto produzido por tradutores novatos e experientes ao término das fases de redação e revisão de uma tradução. Mesmo que venha a ser radicalmente modificado durante a fase de revisão, espera-se que o texto traduzido ao final da fase de redação tenha uma estrutura coesiva e uma configuração de coerência e adequação ao texto de partida que o qualifiquem como produção textual acabada até revisões posteriores. Nesse sentido, dentro da hipótese de trabalho do artigo de Alves, espera-se que tradutores experientes cheguem ao final das fases de redação e revisão com um texto evidenciando uma configuração coesiva articulada e adequada aos parâmetros textuais de partida e chegada, enquanto que tradutores novatos provavelmente apresentarão produções erráticas e inconsistentes. A durabilidade textual em tradução, observada através da correlação de informações processuais com aspectos da produção textual, configura uma proposta de diálogo com a segunda parte deste volume em que são tratados aspectos da tessitura textual, focalizando categorias como organização temática, redes coesivas e gênero do discurso.

Embora qualquer falante bilíngüe possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngüe possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngües não tradutores.

O objetivo deste texto é caracterizar, sob uma perspectiva teórica e didática, a aquisição da competência tradutória em tradução escrita, focalizando-se a aquisição dessa competência no contexto do processo de ensino/aprendizagem: a didática da tradução. Começarei caracterizando a competência tradutória — uma vez que o objetivo global do ensino da tradução é desenvolver esta competência no estudante — e, a seguir, abordarei sua aquisição. Posteriormente, caracterizarei os pressupostos básicos de uma didática da tradução de natureza cognitivo-construtivista: o arcabouço teórico que a sustenta, os objetivos de aprendizagem que almeja e a metodologia utilizada.

Para tanto, tomo como base dois projetos de pesquisa, dos quais sou a pesquisadora líder; um projeto de pesquisa básica e um outro de pesquisa aplicada. O primeiro é da pesquisa que desenvolvemos atualmente no grupo PACTE (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha) intitulado "Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação". O segundo projeto, de pesquisa aplicada, já concluído, foi desenvolvido na Universidade Jaume I (Castellón, Espanha) sobre "Objetivos de Aprendizagem e Metodologia na Formação de Tradutores e Intérpretes".

NOÇÕES PRELIMINARES¹

Com o objetivo de contextualizar o estudo sobre a aquisição da competência tradutória em relação aos estudos efetuados em outras disciplinas, tomo como ponto de partida três noções: competência, conhecimento especializado e aquisição de conhecimentos.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

A noção de competência tem sido estudada pela lingüística aplicada. Para situar esta noção faz-se necessário retomar a distinção de Chomsky (1965) entre *competência* e *desempenho* lingüístico. A partir desta distinção surgem pesquisas com o objetivo de aprofundar e definir a noção de competência; estas pesquisas criticam postulados da proposta chomskyana e ampliam seu alcance a aspectos que Chomsky considerava próprios do desempenho, incluindo-se, entre eles, as habilidades para o uso lingüístico. Cunha-se, assim, o conceito de *competência comunicativa*² com uma longa trajetória de pesquisa por autores como Hymes (1966, 1971), Canale-Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989), Spolsky (1989), Bachman (1990) etc. A competência comunicativa está relacionada com a teoria dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969) e com os primeiros trabalhos da análise do discurso.

Entre as considerações sobre a competência comunicativa gostaria de ressaltar: (1) a distinção entre *competência*, qual seja, o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação, e a *comunicação efetuada*, qual seja, sua realização em determinadas condições psíquicas e contextuais; (2) a consideração/que a competência incorpora habilidades para o uso; (3) a definição de competência em termos de subcompetências; (4) a importância outorgada ao componente estratégico como mecanismo para compensar deficiências e melhorar a eficácia da comunicação; (5) a inclusão de mecanismos psicofisiológicos, tais como memória, atenção etc; (6) a interação entre os componentes.

O CONHECIMENTO ESPECIALIZADO

Um elemento importante para entender o funcionamento de qualquer tipo de conhecimento (e também sua aquisição)

é a distinção feita por Anderson (1983) entre conhecimento declarativo e conhecimento operacional (ou procedimental).³ Trata-se, como apontam Pozo e Postigo (1993: 49), de duas formas diferentes, nem sempre relacionadas, de conhecer o mundo. Segundo Anderson, o conhecimento declarativo consiste em *saber o quê*. É fácil de verbalizar, se adquire através de exposição e seu processamento é essencialmente controlado. O conhecimento procedimental, por sua vez, consiste em *saber como*. É difícil de verbalizar, é adquirido através da prática e se processa essencialmente de maneira automática. Trata-se, pois, de dois tipos de conhecimento adquiridos por vias distintas.

Como apontam Pozo e Postigo (1993: 49), esta distinção, apesar de ser de grande utilidade, é insuficiente. Estes autores indicam que é possível ter conhecimento de um fenômeno (os invernos são frios), mas não saber explicá-lo (por que são frios?); neste sentido, mencionam um terceiro tipo de conhecimento que sugere Wellington (1989), qual seja, o conhecimento explicativo, que estaria relacionado com o *saber por quê* (e que identifica o conhecimento teórico). Deste modo, caberia distinguir entre três formas de conhecimento: *saber o quê*, *saber como* e *saber por quê*.⁴

Gostaria de focar, por último, a noção de conhecimento especializado. O estudo do conhecimento especializado (abordado pela psicologia cognitiva, pedagogia etc.) tem especial relevância para o estudo da competência tradutória, já que esta, diferentemente da competência comunicativa, pressupõe uma especialização por parte do indivíduo. Nesse sentido, cabe destacar três características próprias de todo conhecimento especializado: este supõe uma base ampla de conhecimentos, está organizado em estruturas complexas e é passível de ser aplicado à resolução de problemas.

A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS: OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Autores como Pozo (1996) apontam que os processos de aprendizagem estão ativos o tempo todo no ser humano, desde o nascimento, sem necessidade de uma intervenção social programada como é o ensino (apesar de que, em geral, grande parte da aprendizagem se produz através do ensino). Nesse

sentido, este autor utiliza a denominação *processos de aprendizagem* de um modo geral, referindo-se à aprendizagem humana. A aquisição ou o processo de aprendizagem de um conhecimento pode se dar, pois, de modo natural ou guiado pelo ensino. Os estudos sobre processos de aprendizagem⁵ destacam que todo processo de aprendizagem: (1) é dinâmico; (2) tem um caráter cíclico, com reestruturações sucessivas, e não é linear; (3) em seu desenvolvimento ocupam um lugar importante as estratégias de aprendizagem, ou seja, o conjunto de planos e operações usados para a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação.

Qualquer aquisição de conhecimentos pressupõe, pois, um processo de aprendizagem em diferentes fases. Dreyfus e Dreyfus (1986; *apud* Chesterman 1997: 147) distinguem cinco estágios na aquisição de qualquer conhecimento novato, iniciante avançado, apto, proficiente e experiente. Estes autores concebem a aquisição de um conhecimento especializado como um processo de automatização gradual, no qual se passa do reconhecimento atomístico ao holístico, do consciente ao inconsciente, das decisões analíticas às intuitivas, da reflexão calculadora à reflexão crítica, do nível de objetividade ao nível das implicações.

Voltarei a tratar das características dos processos de aprendizagem ao falar das teorias de aprendizagem (cf. QUADRO TEÓRICO DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO).

A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Na Tradutologia⁶ não há uma tradição de pesquisa sobre a competência tradutória comparável, por exemplo, àquela a respeito da competência comunicativa. O termo competência tradutória começa a ser utilizado em meados da década de 1980; na década de 1990, embora poucos estudos tenham sido realizados, diversas propostas sobre seu funcionamento são formuladas.

MODELOS PROPOSTOS

A maioria das propostas consiste de modelos componenciais e estão preocupadas em descrever os componentes que formam

a competência tradutória. É o caso, dentre outras, das propostas de Lowe (1987), Bell (1991), Hewson e Martin (1991), Nord (1991, 1992), Pym (1992), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1996a, 1996b, 1999b), Hatim e Mason (1997), Hansen (1997), Risku (1998), Neubert (2000), Kelly (2002).

Estes modelos consideram que são componentes da competência tradutória: conhecimentos lingüísticos, textuais, temáticos, culturais, de documentação, capacidade de transferência etc. Alguns autores (Bell, Hurtado Albir, Hansen e Kelly) incluem também um componente estratégico. Presas (1996), por sua vez, distingue duas grandes áreas de componentes, conhecimentos epistêmicos e conhecimentos operacionais, e reitera a distinção entre a competência tradutória e a competência bilíngüe.

Outros autores (Lowe, Pym, Hatim e Mason) preferem falar de “habilidades e destrezas tradutórias”. Lowe aponta características tais como: compreensão leitora e capacidade de redação, velocidade etc.; Pym destaca a habilidade de gerar diferentes opções e de selecionar uma única delas em função dos fins específicos e do destinatário; Hatim e Mason postulam destrezas de processamento do texto original (reconhecer a intertextualidade, localizar a situacionalidade, inferir a intencionalidade, valorizar a informatividade etc.) e de processamento do texto de chegada (estabelecer intertextualidade e situacionalidade, criar intencionalidade, equilibrar a informatividade etc.), e habilidades de transferência para renegociar estrategicamente com eficácia, eficiência e relevância.

Há também propostas específicas sobre a competência tradutória em tradução inversa (Beeby, 1996; Campbell, 1998; Martínez-Mélis, 2001), que destacam os traços característicos da tradução em direção à língua estrangeira. Trata-se, sobretudo, de estratégias de comunicação que possibilitam a transferência à língua estrangeira.

A disparidade de critérios sobre o funcionamento da competência tradutória não faz senão destacar a complexidade de sua descrição e a variedade dos subcomponentes que a integram. Além das dificuldades intrínsecas que incidem sobre qualquer tentativa de elaboração de um modelo de competência tradutória, qualquer modelo seria incompleto se não

levasse em consideração as fases que se seguem em sua aquisição (cf. Waddington 2000: 135). Dai a necessidade de pesquisar sobre o processo de aquisição da competência tradutória.

ESTUDOS EMPÍRICOS

A maioria das propostas apresentadas não se baseia em uma descrição empírica do funcionamento da competência do tradutor. Orozco (2000: 113) aponta que existem apenas duas propostas de operacionalização da competência tradutória: Lowe (1987) e Stansfield, Scott e Kenyon (1992). No que se refere a Lowe, segundo Orozco, não se pode falar de operacionalização propriamente dita, mas apenas de uma proposta de elementos indicadores do nível de competência tradutória. O trabalho de Stansfield, Scott e Kenyon (1992) é, na verdade, segundo Orozco, a única tentativa efetiva de operacionalização da competência tradutória,⁷ Orozco (2000: 116) introduz duas objeções a esta investigação: a primeira é que os autores não definem em nenhum momento o construto que tencionam medir (a competência tradutória) nem o arcabouço teórico de que partem e, portanto, não é possível saber se conseguem medir o que queriam medir; a segunda objeção tem a ver com as características do instrumento utilizado, já que em nenhum momento são traduzidos textos completos (apenas palavras, segmentos de frases, frases ou parágrafos). A essas objeções há que acrescentar o tamanho reduzido da amostra (sete funcionários do FBI).

Os estudos de caráter empírico-experimental sobre a tradução têm início no final da década de 1980 e ainda se encontram em um estado incipiente devido, sobretudo, aos problemas metodológicos com os quais se defronta a pesquisa.⁸ Apesar de esses estudos não se concentrarem no conjunto da competência tradutória, alguns deles abordam aspectos parciais que iluminam elementos que a compõem. Este é o caso, por exemplo, da tradução escrita, que motivou estudos sobre os conhecimentos lingüísticos do tradutor (Mondhal e Jensen 1992), os conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos (Tirkkonen-Condit 1992; Dancette 1995; Alves 1996), os conhecimentos extralingüísticos (Dancette 1994, 1997); estudos

sobre habilidades e atitudes, tais como a criatividade, a emotividade, a atenção (Kussmaul 1991, 1995, 1997; Tirkkonen-Condit e Laukkanen 1996); sobre o papel da documentação (Atkins e Varantola 1997; Livbjerg e Mees 1999); sobre as estratégias (Krings 1986; Lörcher 1991, 1992, 1993; Kiraly 1995) etc.

A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

Se a competência tradutória é pouco estudada, a maneira como se adquire esta competência é ainda menos explorada. Destacam-se as contribuições de Harris e Sherwood, Toury, Shreve e Chestermann.

Harris (1973, 1977, 1980) e Harris e Sherwood (1978) apontam a existência de uma habilidade de *tradução natural*, uma habilidade inata de caráter universal que qualquer falante bilíngüe possui. Harris e Sherwood (1978) desenvolvem um estudo sobre o funcionamento da tradução natural; a partir dos dados obtidos, mostram que se trata de uma habilidade inata que surge em uma idade muito jovem e que passa por uma evolução desde um estágio que denominam de *pré-tradução* a um estágio *semiprofissional* (18 anos). Podemos considerar que esta habilidade de tradução natural é umas das bases da competência tradutória.

Toury (1995: 241-258) postula um modelo do processo de / conversão / de um bilíngüe em tradutor; processo que denomina *socialização da tradução*. Segundo Toury, a questão crucial é como do bilíngüe emerge o tradutor, sobretudo se este está fora do sistema educacional. Este autor considera que a atividade tradutória, mesmo se efetuada por crianças, é uma produção comunicativa e, por conseguinte, um ato interativo em que o *feedback* do entorno social desempenha um papel essencial.

Shreve (1997) considera a competência tradutória como uma especialização da competência comunicativa, mas com a diferença de que nem todo mundo possui esse primeiro tipo de competência; nesse sentido, a competência tradutória não é uma habilidade inata. O desenvolvimento da competência tradutória é, para Shreve, um continuum entre a *tradução natural* e a *tradução construída* (a tradução profissional).

Chesterman (1997), por sua vez, remete aos cinco passos de Dreyfus e Dreyfus (1986) (cf. NOÇÕES PRELIMINARES deste texto): novato, iniciante avançado, apto, proficiente e experiente. A aquisição da competência tradutória seria, assim, um processo de automatização gradual e de reflexão crítica sobre as próprias intuições. À medida que o conhecimento especializado avança, aumenta a habilidade para reconhecer traços situacionais e escolher estratégias apropriadas cada vez mais automatizadas e intuitivas.

Apesar de existirem alguns estudos empíricos que comparam o desempenho do tradutor profissional com o desempenho do estudante de tradução (cf., por exemplo, Jääskeläinen, 1987, 1989; Tirkkonen-Condit, 1990; Jääskeläinen e Tirkkonen-Condit, 1991; Seguinot, 1991; Lorenzo, 1999), não contamos com um acompanhamento do processo de aquisição da competência tradutória.

QUADRO TEÓRICO DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO

Gostaria de me referir agora à aquisição da competência tradutória quando esta ocorre de uma maneira guiada no contexto do sistema educacional: a didática da tradução. Qualquer abordagem educacional tem que partir necessariamente de dois grandes blocos fundamentais: um enfoque no conteúdo a ser ensinado e um enfoque sobre a aprendizagem desse conteúdo. Como decorrência, para sustentar a base da didática da tradução que proponho, apresentarei um arcabouço teórico duplo: tradutológico e pedagógico.

QUADRO TRADUTOLÓGICO: A TRADUÇÃO, A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E SUA AQUISIÇÃO

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

A tradução: atividade textual, comunicativa e cognitiva

De minha parte, defino a tradução como “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (Hurtado Albir, 2001: 41). Neste sentido, considero que a tradução tem três características fundamentais: atividade textual, comunicativa e cognitiva. Por isso, me interessa considerar: o funcionamento dos textos em cada língua (coerência e coesão, gêneros textuais), suas relações com o contexto e os processos mentais envolvidos. É o que denomino uma *abordagem integralizadora da tradução* que considera a tradução a partir desta tripla perspectiva (Hurtado Albir, 1994, 2001). Esta consideração da tradução remete a uma *abordagem integralizadora da tradutologia* que aglutina, fundamentalmente, os enfoques textuais, cognitivos e comunicativo-socioculturais com o objetivo de estudar a tradução a partir desta tripla perspectiva e poder, assim, dar conta de sua complexidade intrínseca.

A competência tradutória: o modelo holístico de PACTE

Como vimos anteriormente (cf. A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA), os modelos sobre a competência tradutória propostos até agora, apesar de se basearem na observação do desempenho do tradutor, não estão apoiados em uma base de estudos empíricos que ofereçam dados para descrever os componentes da competência tradutória e suas relações; além disso, não existe um estudo empírico sobre a competência tradutória em seu conjunto. Este é precisamente o objetivo de pesquisa do grupo PACTE⁹ da Universidade Autônoma de Barcelona que realiza uma investigação empírico-experimental sobre a competência tradutória e sua aquisição (cf. PACTE, 1998, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2003; Hurtado Albir, 1999b; Beeby, 2000).

A partir dos modelos e dos estudos empíricos que mencionamos, podemos deduzir: (1) que a competência tradutória é diferente da competência bilíngüe; (2) que é composta por diversos componentes (lingüísticos, extralingüísticos etc.); (3) que esses componentes são de diversos níveis (conhecimentos, habilidades, conhecimentos epistêmicos, operacionais etc.); (4) que, dentre esses componentes, as estratégias têm uma grande importância. O modelo holístico da competência tradutória proposto pelo grupo PACTE parte desses pressupostos e incorpora as contribuições citadas neste artigo; focaliza, além

disso, um aspecto pouco ou nada mencionado entre os modelos expostos, qual seja, o fato de que nem todo mundo possui a competência tradutória — diferentemente de outras competências como, por exemplo, a comunicativa — sendo, portanto, um *conhecimento especializado*.

A primeira versão deste modelo foi apresentada em 1998 (cf. PACTE, 1998, 2001; Hurtado Albir, 1999b, 2001: 394-401). A partir de um estudo exploratório realizado em 2000 com seis tradutores, este modelo foi revisado, propondo-se algumas modificações na descrição das subcompetências e tornando-se mais precisa a definição de competência tradutória (cf. PACTE, 2003). No modelo de 2003, considera-se que a competência tradutória é um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngüe, extralingüística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos.

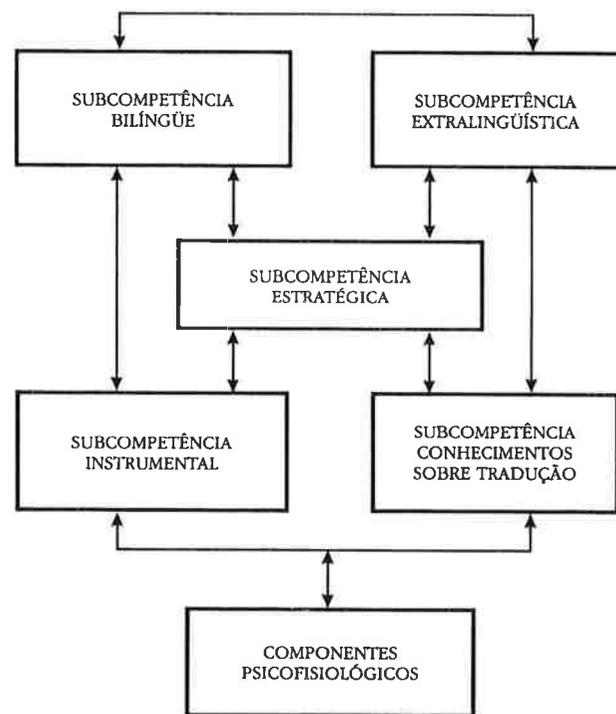


FIGURA 1 - A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE
 Fonte: PACTE. Building a translation competence model.

A subcompetência bilíngüe está integrada por conhecimentos, essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolingüísticos, textuais e léxico-gramaticais. A subcompetência extralingüística é composta por conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares: conhecimentos (bi)culturais e enciclopédicos. A subcompetência de conhecimentos sobre a tradução está integrada por conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre os princípios que regem a tradução (unidade de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) e sobre aspectos profissionais (tipos de tarefa e de destinatário). A subcompetência instrumental consiste em conhecimentos, essencialmente operacionais, relacionados com o uso das fontes de documentação e das tecnologias de informática e comunicação (TIC) aplicadas à tradução.

A subcompetência estratégica é constituída de conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo tradutório. Tem um caráter central, pois controla o processo tradutório e serve para: planejar o processo e elaborar o projeto tradutório (escolha do método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final (perseguido); ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução.

Por último, os componentes psicofisiológicos que intervêm no modelo são: componentes cognitivos, tais como memória, percepção, atenção e emoção; aspectos de atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança em suas próprias capacidades, conhecimento do limite das próprias possibilidades, motivação etc.; habilidades, tais como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese etc.

Todas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a competência tradutória e interagem entre si em todo ato de traduzir. Contudo, entre elas existem hierarquias e variações. A competência estratégica ocupa um lugar essencial porque afeta a todas, uma vez que serve para reparar deficiências e controlar todo o processo. A interação entre as subcompetências varia segundo: a direção (direta e inversa),

a combinação lingüística, a especialidade (jurídica, literária etc.), o grau de experiência do tradutor, o contexto de tradução (tipo de tarefa, tempo etc.).

A aquisição da competência tradutória: o modelo dinâmico de PACTE

No modelo elaborado pelo grupo PACTE, a aquisição da competência tradutória é considerada como um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória e dos componentes psicofisiológicos. Deste ponto de vista, trata-se de um processo de reestruturação e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória).

Este processo tem as seguintes características: (1) é dinâmico e cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem; (2) comporta uma reestruturação e desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e conhecimentos operacionais; (3) ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento do conhecimento operacional e, portanto, da competência estratégica.

Analogamente ao que acontece com a competência tradutória, existem relações, hierarquias e variações no que se refere ao processo de aquisição das subcompetências. Assim, na aquisição da competência tradutória, as seis subcompetências: (1) estão inter-relacionadas e compensam-se umas às outras; (2) nem todas têm um desenvolvimento paralelo, existindo hierarquias; (3) sofrem variações segundo se trate de tradução direta ou inversa, segundo a combinação lingüística, a especialidade e o contexto de aquisição. Deste modo, cabe considerar que os processos de aquisição da competência tradutória em tradução direta e inversa não são paralelos. Além disso, segundo a combinação lingüística, o processo pode ser mais rápido ou mais lento, e também em função da especialidade de tradução que se objetiva adquirir (tradução jurídica, literária etc.) pode ter maior relevância uma determinada subcompetência. Por outro lado, o contexto de aquisição (ensino, autodidata) e o tipo de ensino influem sobre o processo de aquisição.

Como já havia indicado, o objetivo do grupo PACTE é, precisamente, efetuar uma investigação empírico-experimental sobre a aquisição da competência tradutória; a investigação prevê diferentes tipos de provas, instrumentos e tarefas experimentais, com um desenho experimental de *medições repetidas*.

QUADRO PEDAGÓGICO: TEORIAS DE APRENDIZAGEM E TEORIAS DE ENSINO

Considero que todo quadro pedagógico se nutre de duas vias de pesquisa: as pesquisas sobre aprendizagem (efetuadas fundamentalmente por psicólogos) e as pesquisas sobre o ensino (realizadas por educadores). Estas vias de pesquisa, separadas no passado, estão, felizmente, cada vez mais integradas e tendem à complementaridade.

Teorias de aprendizagem

As teorias de aprendizagem começam a ter um desenvolvimento sistemático em princípios do século XX. Existem diversos enfoques que podemos englobar em dois grandes grupos: teorias comportamentais e teorias cognitivas. As teorias comportamentais consideram que a aprendizagem é resultado, basicamente, de mudanças ambientais; estão interessadas na conduta, em *o quê* os estudantes *fazem*. As teorias cognitivas, por sua vez, se concentram sobretudo nos processos cognitivos que dão origem ao comportamento (mais que no próprio comportamento); se interessam por *o quê* os estudantes *sabem* e como chegam a esse conhecimento. As teorias cognitivas destacam a aquisição de conhecimentos e as estruturas mentais, e o processamento de informações e crenças. Enfatizam que o conhecimento é adquirido através de procedimentos indutivos (aprendizagem por *descobrimto*) e que as opiniões dos estudantes sobre si mesmos e sobre seu *entorno* devem ser levadas em consideração.

No centro das teorias cognitivas merece uma especial atenção o construtivismo. O construtivismo é uma postura psicológica e filosófica que argumenta que os indivíduos constroem grande parte do que aprendem e compreendem (Bruning, Schraw e Ronning, 1995). Os enfoques construtivistas (que têm sua base na teoria cognitiva de desempenho de Piaget, a aprendizagem

descobrimto!
entorno!

significativa de Ausubel e a teoria sociocultural de Vygotsky) possuem muitas formas; podemos adotar como definição geral a concepção de que “a aprendizagem ocorre em um contexto, e o estudante forma ou constrói uma boa parte daquilo que aprende e compreende em função de suas experiências” (Schunk 1996/1997: 441). Um dos pressupostos básicos do construtivismo é que os indivíduos são participantes ativos em sua aprendizagem e que devem construir seu conhecimento; as distintas tendências construtivistas diferem no grau que imputam esta função aos estudantes. Estas teorias influenciaram também a reflexão pedagógica sobre programas e ensino, e endossam minha proposta pedagógica.

Teorias de ensino

Um dos aspectos básicos estudados pelas teorias de ensino é o desenho curricular. Na atual terminologia educacional, entende-se por currículo o conjunto de decisões e atuações relacionadas com o planejamento e o desenvolvimento do ensino no contexto de uma determinada instituição. Apesar de que tradicionalmente o desenho curricular se preocupava somente com os conteúdos (*o quê se ensina*), na atualidade preconiza-se um *currículo integralizador* que considera também *para quê, como, quando e com que* resultado. Deste modo, são componentes básicos do currículo: os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Os currículos lineares, que abordavam cada componente de modo sucessivo e independente, foram sendo substituídos ao longo das últimas décadas por uma concepção aberta de currículo (*currículo aberto*). Nestes currículos, o desenho curricular é um plano aberto ¹⁸⁵⁷ no qual podem participar os estudantes, os componentes são abordados de modo inter-relacionado, e, além disso, contempla-se a análise das necessidades de aprendizagem.

1. Análise das necessidades de aprendizagem	→	<i>Para quem e em quais circunstâncias</i>
2. Definição de objetivos	→	<i>Para quê</i>
3. Seleção de conteúdos	→	<i>O quê</i>
4. Sequenciamento de objetivos e conteúdos	→	<i>Quando</i>
5. Seleção de uma metodologia	→	<i>Como</i>
6. Realização de uma avaliação	→	<i>Com qual resultado</i>

FIGURA 2 - Aspectos básicos do desenho curricular

A análise das necessidades de aprendizagem fornece informações sobre as características dos estudantes (conhecimentos prévios, idade, estilos de aprendizagem etc.) assim como sobre o contexto em que tem lugar o ensino (licenciatura, pós-graduação etc.). Representam a base para o desenho curricular.

Os objetivos de aprendizagem consistem “na descrição da intenção de uma atividade pedagógica, sendo especificadas as mudanças em longo prazo que o estudante deverá promover” (Delisle, 1993). É conveniente que o desenho desses objetivos leve em consideração três aspectos: a competência que se pretende desenvolver no estudante (em nosso caso, a competência tradutória), a captação de estratégias de aprendizagem (aprender a aprender) e a aquisição de atitudes e valores. Existem objetivos de diferentes tipos: conceituais, que almejam o desenvolvimento de conceitos, fatos, princípios e sistemas que os relacionam; procedimentais, relacionados com a aquisição de habilidades e procedimentos; de atitude, relacionados com a aquisição de princípios que regulam o comportamento. Por outro lado, existem objetivos de diferentes níveis e importância. Cabe distinguir, assim, entre: objetivos globais, a finalidade geral a que visa o ensino; objetivos gerais, que indicam os resultados a que deve conduzir um processo de aprendizagem; objetivos específicos, que configuram os objetivos gerais e definem aquilo que o estudante deverá ser capaz de fazer; e, se fazemos uma subdivisão, objetivos intermediários, que favorecem a consecução dos objetivos específicos. Além disso, pode haver outros objetivos de importância diversa: secundários em relação a (os) objetivo(s) principal(is), de reciclagem (já tratados anteriormente), associados a (os) objetivo(s) em questão (e que são necessários para sua consecução), derivados etc.

De diferentes tipos: conceituais, procedimentais, de atitude
De diferentes níveis: globais, gerais, específicos, intermediários
De diferentes importâncias: secundários, de reciclagem, derivados, associados

FIGURA 3 - Objetivos de aprendizagem

Na didática da tradução, todas estas questões não têm tido o desenvolvimento que era de se esperar e ainda há carência de propostas didáticas que acolham os pressupostos atuais das teorias de aprendizagem e de ensino, e procurem, além disso, sua complementaridade.¹¹ Nos últimos anos, contudo, foram feitos alguns avanços na elaboração de uma didática da tradução alicerçada em pressupostos pedagógicos; ressaltarei dois dos mais significativos, um mais amparado pelas teorias de ensino (Delisle, 1980, 1993) e o outro em teorias de aprendizagem (Kiraly, 2000).

Um passo importante na elaboração de uma didática da tradução foi dado por Delisle em 1980 com sua obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Delisle reclama da falta de sistematização no ensino da tradução e proclama a necessidade de se procurar estratégias pedagógicas. Este autor preconiza uma pedagogia ativa e heurística, centrada no estudante, que o faça descobrir os princípios que terá de seguir para realizar um desenvolvimento correto do processo tradutório:

Ensinar a traduzir é fazer compreender o processo intelectual através do qual uma mensagem dada é transposta em uma outra língua, colocando-se o aprendiz de tradutor no centro da operação tradutória para fazer com que ele apreenda esta dinâmica¹² (1980: 16).¹³

Delisle propõe a organização de um curso de iniciação à tradução em torno de objetivos de aprendizagem e apresenta exercícios para atingir cada um deles. São objetivos de aprendizagem: estabelecer a diferença entre equivalências de significado e equivalências de sentido, saber extrair as noções-chave de um texto, capturar a organização textual etc. Em seu livro de 1993, Delisle estabelece oito objetivos gerais (desmembrados em cinquenta e seis objetivos específicos, a maioria deles de tipo contrastivo): metalinguagem de iniciação à tradução; documentação de base do tradutor; método de trabalho; processo cognitivo da tradução; convenções de escrita; dificuldades lexicais; dificuldades sintáticas e dificuldades de redação.

Os conteúdos representam o conjunto de saberes que se deseja que os estudantes assimilem. Os desenhos curriculares atuais distinguem três tipos básicos de conteúdos: conceituais (aquilo que os estudantes devem *saber*), procedimentais (aquilo que os estudantes devem *saber fazer*) e de atitude (aquilo *para quem* devem saber fazê-lo e *como* devem saber fazê-lo).

Desenhar os objetivos e os conteúdos não é suficiente; é preciso selecioná-los e seqüenciá-los para se estabelecer uma progressão na aprendizagem. Além disso, para conseguir alcançar os objetivos postulados, é necessário um planejamento das atividades que serão realizadas: a metodologia. Qualquer abordagem metodológica precisa incluir: o papel do professor, o papel do estudante, o papel dos materiais empregados (em nosso caso, textos para traduzir, textos paralelos, fichas, ferramentas de documentação etc.), assim como os diferentes tipos de atividades. Nas últimas décadas, tem recebido destaque especial na concepção do quadro metodológico o *enfoque por tarefas* (cf. *Enfoque por tarefas de tradução*).

O último aspecto do desenho curricular é a avaliação: a obtenção de informação sobre o processo de aprendizagem com vistas a tomar decisões. Estas decisões podem ser: qualificar (avaliação cumulativa), medir o processo de aprendizagem (avaliação formativa), ou captar as características dos estudantes (avaliação diagnóstico); estes três tipos de avaliação têm finalidades diferentes. O planejamento da avaliação requer três aspectos básicos: *o quem* se avalia (os critérios, em relação aos objetivos postulados), *quando* se avalia (em que momento do processo de aprendizagem) e *como* se avalia (ou seja, os instrumentos utilizados: parâmetros de correção e de marcação, testes, exercícios etc.).¹⁰

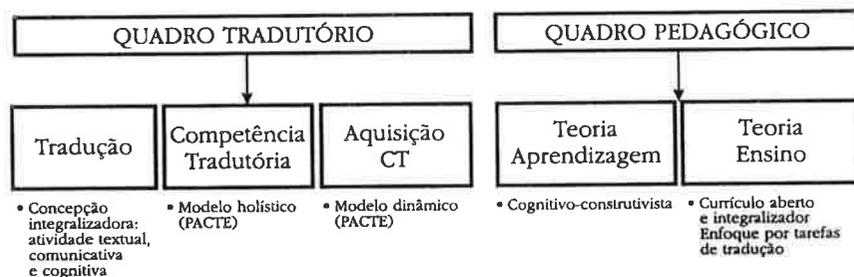


FIGURA 4 - Quadro teórico da didática da tradução

Kiraly (2000), com base nos postulados das teorias construtivistas de aprendizagem, propõe um enfoque construtivista e social da didática da tradução, cuja pedra fundamental é a *colaboração* entre professores e estudantes. Kiraly preconiza uma mudança radical nos papéis do professor e do estudante, uma nova perspectiva da função e da natureza dos exames e uma reorientação dos objetivos e técnicas dos programas educativos.

De minha parte, a partir de uma ótica cognitivo-construtivista da aprendizagem e afiliando-me à linha traçada por Delisle de avançar o desenho de objetivos de aprendizagem e de uma metodologia (pedras fundamentais de qualquer desenho curricular), tenho concentrado minha pesquisa no desenho de objetivos de aprendizagem e na sua identificação em um quadro metodológico próprio (Hurtado Albir, 1983, 1984, 1992, 1993, 1995, 1996a, 1999a). De 1995 a 1997 fui coordenadora de um projeto de pesquisa na Universidade Jaume I em Castellón, Espanha, intitulado "Objetivos de Aprendizagem e Metodologia na Formação de Tradutores e Intérpretes",¹⁴ cujos resultados foram publicados em *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir, 1999a). A finalidade deste projeto foi estabelecer os objetivos de aprendizagem e a metodologia específicos das disciplinas de língua, tradução e interpretação na formação de tradutores e intérpretes no quadro da licenciatura espanhola:¹⁵ o ensino de línguas para tradutores (língua materna, primeira língua estrangeira, segunda língua estrangeira), a iniciação à tradução, a tradução entre línguas maternas (catalão-espanhol), a tradução especializada (tradução jurídica, tradução técnica e científica, tradução audiovisual e tradução literária) e a interpretação (tradução oral à prima vista, interpretação consecutiva e simultânea).¹⁶ Para o desenho de objetivos tomou-se como ponto de partida meu desenho para a iniciação à tradução, com a distinção em quatro blocos de objetivos gerais: metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais (Hurtado Albir, 1996); no que diz respeito ao quadro metodológico foi utilizada minha proposta de *enfoque por tarefas de tradução* (Hurtado Albir, 1993, 1995, 1996).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Como em qualquer ensino, para se ensinar a traduzir são necessários objetivos conceituais, procedimentais e de atitude. Faz-se necessário o estabelecimento de quais os objetivos de aprendizagem próprios para a formação de tradutores. No meu entender, esses objetivos próprios da tradução dividem-se em quatro blocos de objetivos gerais: metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais. Cada um deles tem componentes conceituais, de atitude e, basicamente, procedimentais (por ser a tradução um saber essencialmente operacional), e estão relacionados com diferentes subcompetências da competência tradutória.¹⁷ Todos eles estão relacionados entre si e regulam de maneira imbricada a aquisição da competência tradutória.

Esses objetivos são diferentes segundo o nível de ensino (início, consolidação), a direção e o ramo de especialização; assim, cada ramo de ensino da tradução (tradução direta, tradução inversa, tradução jurídica, técnica etc.) tem seus próprios objetivos metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais.

OBJETIVOS METODOLÓGICOS	↔	Subcompetência estratégica Subc. conhecimentos sobre tradução Componentes psicofisiológicos
OBJETIVOS CONTRASTIVOS	↔	Subcompetência bilíngüe
OBJETIVOS PROFISSIONAIS	↔	Subcompetência instrumental Subc. conhecimentos sobre tradução
OBJETIVOS TEXTUAIS	↔	Integração de todas as subcompetências

FIGURA 5 - Objetivos de aprendizagem do ensino da tradução

Objetivos metodológicos

Os objetivos metodológicos definem os princípios metodológicos que devem ser observados para um acompanhamento correto do processo tradutório e a obtenção da equivalência tradutória que for conveniente em cada caso (Hurtado

Albir, 1996a, 1999a). São de utilidade para captar princípios e estratégias e desenvolver habilidades e atitudes relacionadas com a prática da tradução. Neste sentido, desenvolvem a subcompetência estratégica, de conhecimentos sobre tradução (os princípios que regem a tradução) e determinados componentes psicofisiológicos necessários para traduzir.

Na iniciação à tradução direta (Hurtado Albir, 1996a, 1999c) procura-se assimilar os princípios metodológicos e as estratégias básicas. Assim pois, são objetivos específicos: captar a finalidade comunicativa da tradução; captar a importância da língua de chegada; captar a importância da fase de compreensão; assimilar o dinamismo da equivalência tradutória; assimilar a importância dos conhecimentos extralingüísticos e a necessidade de documentação; desenvolver a criatividade para solucionar problemas de tradução; desenvolver o espírito crítico; captar a diversidade de problemas de tradução segundo os textos. Cada um desses objetivos específicos está configurado, por sua vez, por objetivos intermediários que favorecem sua consecução e que integram objetivos conceituais, procedimentais e de atitude. Assim, para alcançar o objetivo específico "captar a finalidade comunicativa da tradução" são objetivos intermediários: captar que a tradução comporta um processo de compreensão e de reexpressão; assumir que se faz uma tradução para se estabelecer uma comunicação; captar a importância do destinatário; adquirir estratégias para captar a informação de um texto e reformulá-la claramente em outra língua; saber colocar-se *dentro da situação* (imaginar o contexto do original: emissor, destinatário, situação de comunicação); ater-se às idéias mais que à forma, visualizar os fatos expostos pelo texto, reformular em voz alta a informação (tradução oral à prima vista); assumir o papel de emissor real na língua de chegada (o que se diz nesta situação comunicativa); *colocar-se no lugar* do autor do original; buscar espontaneidade na língua de chegada; pensar no destinatário etc.

Estes objetivos mudam em outros ramos do ensino da tradução. Assim, no ensino da tradução técnica e científica (Gamero e Hurtado Albir, 1999), procura-se assimilar os princípios metodológicos que a regem, sendo objetivos específicos: captar a importância do campo temático e saber adquirir os conhecimentos necessários; desenvolver a capacidade de raciocínio lógico; dominar a terminologia; captar a

importância da documentação e as estratégias para adquiri-la; saber identificar e caracterizar distintos tipos e gêneros textuais nas duas línguas. Por outro lado, no caso da tradução audiovisual (Agost, Chaume e Hurtado Albir, 1999), são objetivos específicos: captar a finalidade comunicativa da tradução audiovisual (a importância da verossimilhança etc.); captar a importância do modo do discurso; aprender a ler roteiros; captar a transcendência de visualizar conjuntamente texto e imagem; assumir a importância dos conhecimentos extralingüísticos; aprender os rudimentos da escrita de roteiros; assimilar o dinamismo da equivalência tradutória na tradução audiovisual; distinguir e caracterizar os gêneros audiovisuais.

OBJETIVOS CONTRASTIVOS

Os objetivos contrastivos definem a busca de soluções sobre as diferenças fundamentais entre as duas línguas (Hurtado Albir, 1996a, 1999c). Estão relacionados, em primeira instância, com o desenvolvimento da subcompetência bilíngüe.

Estes objetivos intervêm unicamente na iniciação à tradução direta e à tradução inversa.¹⁸ Objetiva-se dominar os aspectos contrastivos básicos entre o par de línguas envolvidas, com os seguintes objetivos específicos: dominar as diferenças entre as convenções de escrita, dominar os elementos de interferência lexical, dominar os elementos de discrepância morfosintática, dominar as diferenças relacionadas aos mecanismos de coerência e coesão e dominar as diferenças estilísticas (Hurtado Albir, 1996a, 1999c). Estes objetivos adquirem especial relevância no caso da iniciação à tradução inversa (apesar de ser, claramente, um nível distinto de domínio que no caso da tradução direta), pelo peso que exerce a língua materna, causa constante de interferências na hora de traduzir para a língua estrangeira.

OBJETIVOS PROFISSIONAIS

Os objetivos profissionais definem os fundamentos do estilo de trabalho do tradutor profissional (Hurtado Albir, 1996a, 1999a). Estão relacionados com o desenvolvimento da subcompetência instrumental e da subcompetência de conhecimentos sobre tradução (no que tange a aspectos profissionais).

No caso da iniciação à tradução (Hurtado Albir, 1996a, 1999c), objetiva-se conhecer os aspectos profissionais básicos, sendo objetivos específicos: conhecer o funcionamento do mercado da tradução (os diferentes tipos de tradutor, os diferentes tipos de tarefa e finalidades da tradução); conhecer e utilizar as ferramentas básicas do tradutor (conhecer as fontes básicas de documentação, dominar as ferramentas informáticas básicas, aprender a avaliar as fontes de documentação, adquirir estratégias de documentação); conhecer e saber gerenciar as etapas de elaboração de uma tradução (o que fazer antes, durante e depois de traduzir).

Estes objetivos são realizados de modo diferente em cada ramo de especialização do tradutor. Assim, por exemplo, no caso da tradução jurídica (Borja e Hurtado Albir, 1999), procura-se conhecer o mercado de trabalho do tradutor jurídico, ou seja, as alternativas profissionais do tradutor jurídico, o valor legal das traduções jurídicas, a responsabilidade do tradutor, questões de ética profissional, as tarifas existentes, as associações profissionais etc. Por outro lado, faz-se necessário conhecer e saber utilizar as ferramentas do tradutor jurídico: os formulários legais, os dicionários especializados, os sistemas de gestão e de memória de tradução etc. Por último, saber gerenciar as etapas de elaboração de uma tradução no caso da tradução jurídica: antes de traduzir, efetuar uma leitura prévia para determinar as necessidades de documentação e compilar textos paralelos e textos similares traduzidos anteriormente; durante a tradução, procurar observar, desde o início, as convenções do gênero em questão; depois de traduzir, revisar os números, nomes próprios, datas, quantidade de texto, formato etc., incorporar a tradução a um sistema de arquivos e incluir os termos e elementos fraseológicos novos para poder aproveitar o trabalho feito em outras ocasiões.

OBJETIVOS TEXTUAIS

Os objetivos textuais definem os diversos problemas de tradução segundo os diferentes funcionamentos textuais (Hurtado Albir, 1996a, 1999a). Supõem um desenvolvimento integrado de todas as subcompetências (bilíngüe, extralingüística, instrumental, conhecimentos sobre tradução, estratégica) e dos componentes psicofisiológicos. Em seu desenho,

adquire uma grande importância a noção de gênero textual,¹⁹ na forma de categoria básica de agrupamento textual, com uso de variedades diferentes em cada ramo do ensino.

Na iniciação à tradução (Hurtado Albir, 1999c), objetiva-se saber detectar e resolver os problemas básicos da tradução de textos. Neste sentido, mais do que um percurso pelos de textos, é um percurso pelos problemas. São objetivos específicos: saber detectar e resolver problemas da tradução de textos narrativos, descritivos, conceituais, argumentativos e instrucionais; saber detectar e resolver problemas de tradução decorrentes da transferência cultural, do tom textual, do modo textual, do campo temático, da presença de dialetos geográficos, sociais, temporais, de idioleto etc. Para tanto são utilizados gêneros de diversos âmbitos.

Em cada ramo de especialização do tradutor, os objetivos são organizados em torno de gêneros próprios de cada âmbito, estabelecendo-se uma progressão nos mesmos. Assim, na tradução técnica e científica (Gamero e Hurtado Albir, 1999), procura-se saber traduzir gêneros: educativos (manual didático, artigo de revista científica de divulgação, verbete de enciclopédia técnica etc.); publicitários (folhetos, reportagem, anúncio em revista especializada etc.); industriais de uso externo (manual de instruções, prospecto, descrição técnica etc.); de investigação científica (artigo de pesquisa, resumo de artigo científico, monografia científica etc.); industriais de uso interno à empresa (plano de produção, ata de reunião técnica, inventário etc.); de tipo técnico-jurídico (patente, garantia, norma técnica etc.). Na tradução jurídica (Borja e Hurtado Albir, 1999), os gêneros são: administrativos (documentos de registro civil, certificados acadêmicos etc.); de divulgação (artigos jornalísticos, fragmentos de livros de texto etc.); gêneros legais simples (declarações juramentadas, reconhecimento de firma, resoluções comunitárias etc.); gêneros que requerem um tratamento de documentação mais detalhado (contratos, procuração, testamentos etc.); gêneros especializados (escrituras de constituição de sociedades, contratos de opções e futuros, planos de investimento etc.).

Na tradução audiovisual (Agost, Chaume e Hurtado Albir, 1999), objetiva-se ensinar a traduzir: (1) documentários, desenhos animados, seriados e filmes, no caso da tradução

para dublagem; (2) notícias, documentários, filmes e textos publicitários, no caso da tradução para legendagem. Na tradução literária (Marco, Verdegem e Hurtado Albir, 1999), incluem-se gêneros como: histórias e quadrinhos, literatura jornalística, literatura didática, ensaio, narrativa, teatro, poesia.

O ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO

Em meados da década de 1980, no âmbito da didática de línguas estrangeiras, críticas começam a ser tecidas em relação a desenhos curriculares de tipo linear, onde se produz uma separação entre conteúdos e metodologia; começa também a ser defendida a necessidade de incorporar no ensino os processos cognitivos envolvidos. Deste modo, reivindica-se um currículo que considere as contribuições das teorias cognitivas de aprendizagem e que seja objeto de união entre essas e as teorias de ensino. Fala-se, assim, de um *currículo aberto e integrador*, que envolva professores e alunos na hora de tomar decisões, que seja capaz de incorporar os diferentes eixos do processo educacional, que não separe conteúdos e metodologia, e em que o planejamento de objetivos e conteúdos se realize de forma coerente com as decisões sobre metodologia e avaliação.

O ENFOQUE POR TAREFAS

Neste contexto, surge o *enfoque por tarefas*, cujo objetivo primordial é dotar o desenho curricular de um caráter globalizante que seja capaz de integrar todos os elementos do desenho curricular: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Trata-se de um quadro metodológico, mas também de um quadro de desenho curricular. Cumpre destacar as contribuições de Candlin e Murphy (1987), Nunan (1989), Hutchinson (1991), Long e Crookes (1992), Estaire (1990), Zanón (1990), Estaire e Zanón (1994), Ribe e Vidal (1993), Willis (1996) etc. O *enfoque por tarefas* desperta um grande interesse por concentrar-se nos alunos, considerando-os protagonistas do ato didático e incorporando em cada fase do processo curricular informações fornecidas por eles. Esta negociação contínua entre professores e estudantes o converte

em um modelo flexível de currículo, capaz de adaptar-se a diversas situações educacionais em função das necessidades dos estudantes e possibilitando a modificação de objetivos.

Considera-se a *tarefa* como a unidade organizadora do processo de aprendizagem. Deste modo, considera-se que o desenho de um curso consiste em um seqüenciamento de tarefas e propõe-se um quadro de elaboração da unidade didática que permite planejar, articular e avaliar as tarefas. Os objetivos de cada tarefa representam o ponto de contato entre essas e o currículo geral, uma vez que os distintos objetivos nele postulados vão sendo refletidos nas diversas tarefas. Muitas definições de tarefa têm sido propostas; Zanón (1990) agrupa as propostas feitas e aponta as características que uma tarefa deve cumprir: (1) ser representativa de processos de comunicação na vida real; (2) ser passível de identificação como unidade de atividade durante a aula; (3) estar dirigida intencionalmente ao aprendiz de línguas; (4) estar desenhada com um objetivo, uma estrutura e uma seqüência de trabalho.

Também foram propostas várias classes de tarefas. Nunan (1989) distingue entre tarefas de ensaio e tarefas pedagógicas. As tarefas de ensaio são aquelas proporcionadas pelo mundo real e são definidas através de uma análise das necessidades dos estudantes. As tarefas pedagógicas estão ditadas pelo ambiente da sala de aula; seus fundamentos são de ordem psicolinguística e têm a ver com o processo de aprendizagem. Outros autores, tais como Long, 1985, Estaire e Zanón, 1990, preferem falar de tarefas de comunicação (ou tarefas finais) e tarefas pedagógicas (ou facilitadoras das tarefas finais). Além disso, a duração e o número de tarefas podem variar. Costuma-se falar, assim, de um *projeto* quando diversos objetivos são englobados e existe um maior seqüenciamento de tarefas.

O ENFOQUE POR TAREFAS DE TRADUÇÃO

Considero que os pressupostos do *enfoque por tarefas* são de grande interesse para a didática da tradução e, neste sentido, tenho proposto um *enfoque por tarefas de tradução* (cf. Hurtado Albir, 1993, 1995, 1996a, 1999a). Retomando as características assinaladas para a tarefa por Zanón (1990), a tarefa de tradução foi definida como uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida

intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e seqüência de trabalho (Hurtado Albir, 1999: 56). A tarefa de tradução torna-se o eixo principal da elaboração da unidade didática e do desenho curricular.

Em *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir, 1999a), são apresentados exemplos de elaboração da unidade didática para cada uma das disciplinas diretamente envolvidas na formação de tradutores observando-se esses princípios. As unidades didáticas estão elaboradas em torno de um objetivo específico (ou intermediário) e objetivam, em cada caso, uma tarefa final (ou várias). Conforme a dificuldade dos objetivos, a complexidade da(s) tarefa(s) final(is) terá implicações no tamanho das unidades didáticas e na imbricação das tarefas. Apesar de que cada unidade gira em torno de um (ou vários) objetivos específicos (metodológico, contrastivo, profissional, textual), objetivos secundários, de reciclagem, associados e derivados são incorporados às tarefas.

Cada unidade está estruturada em diferentes tarefas facilitadoras preparatórias para a(s) tarefa(s) final(is).

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

FIGURA 6 - Estruturação da unidade didática
Fonte: HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes.*

Assim, por exemplo, a unidade didática de iniciação à tradução "Desenvolvimento do espírito crítico" (em torno do objetivo específico metodológico: desenvolver o espírito crítico) consta de cinco tarefas: detecção de literalidades (identificar literalidades em traduções sem conhecer o original); tradução comparada (comparar diferentes traduções de um mesmo

original buscando-se acertos e erros); revisão de uma tradução (propor soluções novas para uma tradução com erros de redação na língua de chegada); correção de uma tradução (detectar problemas de tradução e erros e propor soluções novas); tradução justificada (traduzir um texto, detectando problemas e justificando as soluções propostas) (Hurtado Albir, 1999c).

Para cada tarefa é estabelecido o objetivo almejado (intermediário de reciclagem, associado, derivado), os materiais que se utilizam (textos para traduzir, textos paralelos, fichas, parâmetros etc.), o desenvolvimento da tarefa (atividades, fases, dinâmica etc.), a avaliação e comentários sobre o próprio desenvolvimento da tarefa (modificações, possível continuação, tarefas posteriores).

ESTRUTURAÇÃO DE CADA TAREFA
OBJETIVO: MATERIAIS: DESENVOLVIMENTO DA TAREFA: AVALIAÇÃO: COMENTÁRIOS:

FIGURA 7 - Estruturação das tarefas
Fonte: HURTADO ALBIR, A. (Ed.) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes.*

É conveniente procurar envolver os estudantes na programação das tarefas. À medida que o processo de aprendizagem avança, faz-se mais imperativa esta necessidade, sendo importante fomentar a autonomia do estudante, fazendo com que ele próprio programe as tarefas que considere necessárias. Esta autonomia pode ter início com os objetivos textuais de cada matéria, donde, adicionalmente, podem estabelecer-se projetos.

Os aspectos mais relevantes do *enfoque por tarefas de tradução* são (Hurtado Albir, 1999a: 56):

- (1) Diminui a distância que se produz em outras propostas entre objetivos e metodologia, proporcionando realmente uma metodologia ativa.

- (2) Instrumentaliza o estudante, ao introduzir tarefas facilitadoras (pedagógicas) que o ajudam a resolver a tarefa final (a tradução de determinado gênero textual, por exemplo); obtém-se, assim, uma pedagogia centrada no acompanhamento de processos.
- (3) Reforça constantemente, através das tarefas, uma metodologia viva na qual o aluno não apenas aprende *fazendo*, e capta princípios, como também aprende a resolver problemas e adquire estratégias; a maioria das tarefas facilitadoras serve para adquirir estratégias tradutórias e estratégias de aprendizagem.
- (4) Possibilita a consecução de uma pedagogia centrada no estudante, que, além disso, o faz responsável por seu próprio processo de aprendizagem e, por conseguinte, mais autônomo.
- (5) Permite incorporar constantemente tarefas de avaliação formativa para o estudante (que aprende a auto-avaliar-se e a medir suas próprias possibilidades) e para o professor (que pode avaliar o ensino e, por conseguinte, modificá-lo).

* * * * *

A pesquisa sobre a didática da tradução encontra-se em estágio embrionário. As necessidades da pesquisa são de diversas ordens: avançar nas propostas de desenho curricular em diferentes contextos educacionais, elaborar materiais didáticos, elaborar critérios para a seleção e normatização de textos, estabelecer critérios de progressão no ensino, elaborar propostas de avaliação cumulativa, formativa e de diagnóstico (estabelecendo critérios e propondo instrumentos) etc. Acredito ser conveniente para um melhor desenvolvimento dessas pesquisas: (1) incorporar os avanços das pesquisas desenvolvidas no âmbito das teorias de ensino e aprendizagem, buscando sua complementaridade; (2) avançar na pesquisa empírica sobre o funcionamento da competência tradutória e seu processo de aquisição; (3) validar empiricamente as propostas didáticas.

(Tradução de Fabio Alves)

NOTAS

- ¹ Estas noções foram discutidas de forma mais ampla em Hurtado Albir, 2001: 376-408.
- ² O criador do termo é o antropólogo Hymes, em 1966, em uma comunicação intitulada "Sobre la competencia comunicativa" (publicada em 1971).
- ³ A distinção de Anderson se apóia na distinção de Ryle (1949) entre *saber o quê* e *saber como*.
- ⁴ Alguns autores (Paris *et al.* 1983, 1984) consideram também um *conhecimento condicional*, que consiste em saber quando e por que empregar conhecimentos declarativos e procedimentais.
- ⁵ Existem múltiplos estudos sobre os processos de aprendizagem; cf., por exemplo, Pozo, 1996; Puente Ferreras, 1998; Lesgold e Glaser, 1989; Coll, Palacios e Marchesi, 1990. Na aquisição de segunda língua destacam-se os trabalhos de Ellis (cf. Ellis, 1997).
- ⁶ A autora utiliza em espanhol o termo *Traductología*. Apesar de não configurar sinonímia, este termo é correlato a Estudos da Tradução, utilizado pelos demais autores deste volume.
- ⁷ Esta pesquisa foi encomendada pelo FBI com o intuito de criar um instrumento de medida para determinar o nível de competência tradutória dos candidatos a tradutores neste órgão. O instrumento criado, denominado *Spanish into English Verbatim Translation Exam* (SEVTE), foi submetido a provas de validade e confiabilidade.
- ⁸ Cf. Orozco (2000, 2001) e Hurtado Albir (2001: 182-199), onde se expõe o estado da pesquisa empírica nos estudos da tradução e se estabelecem os problemas metodológicos e as vias de solução.
- ⁹ O grupo de pesquisa PACTE é formado atualmente por A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, A. Hurtado Albir, W. Neunzig, M. Orozco, M. Presas, P. Rodríguez e L. Romero; a pesquisadora líder é A. Hurtado Albir. Também já participaram do grupo L. Berenguer, D. Ensinger, N. Martínez Melis e J. Matthews.
- ¹⁰ Sobre a avaliação em tradução, cf. Martínez Melis, 2001; Martínez Melis e Hurtado Albir, 2001.
- ¹¹ Para uma revisão da didática da tradução, cf. Hurtado Albir, 1995, 1999a.
- ¹² No original, "Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti-traducteur au coeur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique". Tradução ao português pelo tradutor brasileiro.
- ¹³ Evidentemente, a teoria de aprendizagem subjacente a esta proposta é de ordem cognitivo-construtivista.

Validado de

- ¹⁴ O grupo de pesquisa estava constituído por: R. Agost, B. de Bordons, A. Borja, J. Brehm, P. Civera, F. Chaume, S. Gamero, I. García, C. García, A. Jiménez, M. Masiá, J. Marco, U. Oster e J. Verdegal.
- ¹⁵ Trata-se de estudos de quatro anos, distribuídos em dois ciclos; os estudantes chegam à licenciatura após o ensino secundário (com 17-18 anos).
- ¹⁶ O ensino da tradução inversa não foi objeto de estudo por não existir no grupo de pesquisa nenhum pesquisador especializado nesta matéria. Cf. Beeby (1996) e Martínez Méis (2001) onde são estabelecidos objetivos próprios da tradução inversa.
- ¹⁷ Acredito que o desenvolvimento da subcompetência extralingüística não requiera um objetivo geral próprio na formação de tradutores: ela é desenvolvida vinculada aos objetivos gerais propostos (no qual ela é agrupada como objetivo específico) e é uma consequência do ensino. Apenas naqueles ramos marcados pelo campo temático (tradução jurídica, técnica etc.) poderia se estabelecer de forma autônoma.
- ¹⁸ Apesar de que sempre ocorre um desenvolvimento desta subcompetência ao longo de toda aprendizagem: separar as duas línguas, captar as convenções próprias dos gêneros especializados em cada língua etc.
- ¹⁹ Proponho a seguinte definição de gênero: "Agrupamentos textuais que compartilham a mesma situação de uso, com emissores e receptores particulares, que pertencem a um mesmo campo e/ou modo textual e que possuem características textuais convencionais, especialmente de superestrutura e de formas lingüísticas fixas; geralmente compartilham a(s) mesma(s) função(ões) e o tom textual" (Hurtado Albir, 2001: 637).

REFERÊNCIAS

- AGOST, R.; CHAUME, F.; HURTADO ALBIR, A. La traducción audiovisual: doblaje y subtitulación. In: HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. p. 182-195.
- ALVES, F. Veio-me um "click" na cabeça: The theoretical foundations and the design of a psycholinguistically oriented, empirical investigation on german-portuguese translation processes. *Meta*, v. 41, n. 1, 33-44, 1996.
- ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- ATKINS, B. T. S.; VARANTOLA, K. Monitoring Dictionary Use. *International Journal of Lexicography*, v. 10, n. 1, 1-145, 1997.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press [*Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1981], 1962.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 1990. (Habilidad lingüística comunicativa.) In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127.

BEEBY, A. *Teaching translation from spanish to english*. Didactics of translation series 2. University of Ottawa Press, 1996.

BEEBY, A. Choosing an empirical-experimental model for investigating translation competence: The PACTE model. In: OLOHAN, M. (Ed.). *Intercultural faultlines. Research Models in Translation Studies I*. Manchester: St. Jerome, 2000. p. 43-56.

BELL, R. T. *Translation and translating*. Londres: Longman, 1991.

BORJA, A.; HURTADO ALBIR, A. La traducción jurídica. In: HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. p. 154-166.

BRUNING, R. H.; SCHRAW, G. J.; RONNING, R. R. *Cognitive psychology and instruction*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall, 1995.

CAMPBELL, S. *Translation into the second language*. Londres: Longman, 1998.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. Londres: Longman, 1983. [De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje]. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Ed.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1987.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990. 3 v.

- CHESTERMAN, A. *Memes of translation*. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- DANCETTE, J. Comprehension in the translation process: an analysis of think-aloud protocols. In: DOLLERUP C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). *Teaching translation and interpreting 2*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.
- DANCETTE, J. *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Presses Universitaires de Lille, 1995. [s.l.].
- DANCETTE, J. Mapping meaning and comprehension in translation: theoretical and experimental issues. In: DANKS, J. et al. (Ed.). *Cognitive processes in translation and interpreting*. Applied psychology. v. 3. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. p. 77-103.
- DELISLE, J. *La traduction raisonnée*. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Col. Pédagogie de la traduction 1. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. *Mind over machine*. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Blackwell, 1986.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford University Press, 1997.
- ESTAIRE, S. La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5, 1990.
- ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. *Planning classwork*. A task based approach. Oxford: Heinemann, 1994.
- GAMERO, S.; HURTADO ALBIR, A. La traducción técnica y científica. In: HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. p. 139-153.
- HANSEN, G. Success in translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, v. 5, n. 2, p. 201-210, 1997.
- HARRIS, B. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahiers de Linguistique* 3, p. 133-146, 1973.
- HARRIS, B. The importance of natural translation. *Working Papers on Bilingualism* 12, p. 96-114, 1977.
- HARRIS, B. How a three-year-old translates. *Patterns of bilingualism*. National University of Singapore Press, 1980. p. 370-393.
- HARRIS, B.; SHERWOOD, B. Translating as an innate skill. In: GERVER, D.; SINAÏKO, W. (Ed.). *Language, interpretation and communication*. Oxford: Plenum Press, 1978. p. 155-170.
- HATIM, B.; MASON, I. *The translator as communicator*. Londres: Routledge, 1997.
- HEWSON, L.; MARTIN, J. *Redefining translation*. The variational approach. Londres: Routledge, 1991.
- HURTADO ALBIR, A. Apprendre à traduire. *Reflét 7*, Paris, Alliance Française-CREDIF-Hatier, 32-38, 1983. [Aprender a traducir. *Boletín de la Asociación Profesional Española de Traductores e Intérpretes* 22, Madrid, 1984].
- HURTADO ALBIR, A. La formation des traducteurs. *Reflét 8*, Paris, Alliance Française CREDIF-Hatier, 32-38, 1984.
- HURTADO ALBIR, A. Didactique de la traduction des textes spécialisés. *Actes de la 3^{ème} Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*. UBO-ENST, Brest, 9-21, 1992.
- HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In: GAUCHOLA, R.; MESTREIT, Cl.; TOST, M. (Ed.). *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.
- HURTADO ALBIR, A. Perspectivas de los Estudios sobre la traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Estudis sobre la Traducció*. Castellón: Universitat Jaume I, 1994. (Col. Estudis sobre la traducció 1).
- HURTADO ALBIR, A. La didáctica de la traducción: evolución y estado actual. In: Fernández, P. (Ed.). *Perspectivas de la traducción*. Universidad de Valladolid, 1995. p. 49-74.
- HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, 1996a. (Col. Estudis sobre la traducció 3).
- HURTADO ALBIR, A. La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr* 17, p. 39-57, 1996b.
- HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999a.

HURTADO ALBIR, A. La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, v. 7, n. 2, 177-188, 1999b.

HURTADO ALBIR, A. La iniciación a la traducción directa. In: _____. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999c. p. 99-121.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

HUTCHINSON, T. *Introduction to project work*. Oxford University Press 5, 1991. [s.l.].

HYMES, D. H. *On Communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

JÄÄSKELÄINEN, R. *What happens in a translation process: think-aloud protocols of translation*. Pro gradu thesis. Savonlinna School of Translation Studies. University of Joensuu, 1987.

JÄÄSKELÄINEN, R. Translation assignment in professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study. In: SEGUINOT, C. (Ed.). *The translation process*. Toronto: H. G. Publications. York University, 1989. p. 87-98.

JÄÄSKELÄINEN, R.; TIRKKONEN-CONDIT, S. Automated processes in professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study. In: TIRKKONEN-CONDIT, S. (Ed.). *Empirical research in translation and intercultural studies*. Tübingen: Gunter Narr., 1991.

KELLY, D. A. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes. Hacia Nuevas Investigaciones en la Mediación Intercultural* 1, p. 9-20, 2002.

KIRALY, D. *Pathways to translation*. Pedagogy and process. The Kent State University Press, 1995

KIRALY, D. *A social constructivist approach to translator education*. Manchester: St. Jerome, 2000.

KRINGS, H. P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen*. Tübingen: Gunter Narr., 1986.

KUSSMAUL, P. Creativity in the translation process: empirical approaches. In: VAN LEUVEN-ZWART, K.; NAAIJKENS, T. (Ed.).

Translation studies. The state of the art. Amsterdam: Rodopi, 1991. p. 91-101.

KUSSMAUL, P. *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

KUSSMAUL, P. Comprehension processes and translation: a think-aloud protocol study. In: SNELL-HORNBY, M.; JETMAROVA, Z.; KAINDL, K. *Translation as intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 239-248.

LES GOLD, A.; GLASER, R. *Foundations for a psychology for education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1989.

LIVBJERG, I.; MEES, I. M. A study of the use of dictionaries in Danish-English translation. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 135-150. (Col. Copenhagen Studies in Language 24.)

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly*, v. 26, n. 1, 1992.

LORENZO, M. P. La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera. In: HANSEN, G. (Ed.). *Probing the process in translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 121-134. (Col. Copenhagen Studies in Language 24.)

LÖRSCHER, W. *Translation performance, translation process, and translation strategies*. A psycholinguistic investigation. Tübingen: Gunter Narr., 1991.

LÖRSCHER, W. Investigating the translation process. *Méta*, v. 37, n. 3, p. 426-39, 1992.

LÖRSCHER, W. Translation process analysis. In: GAMBIER, Y.; TOMMOLA, J. (Ed.). *SSOTT IV translation and knowledge*. Finland: University of Turku, 1993. p. 195-212.

LOWE, P. Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating. In: ROSE, M. G. (Ed.). *Translation excellence: assessment, achievement, maintenance*. v. 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press, 1987. p. 53-61.

MARCO, J.; VERDEGAL, J.; HURTADO ALBIR, A. La traducción literaria. In: HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. p. 167-181.

MARTÍNEZ MELIS, N. *Évaluation et didactique de la traduction: Le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

MARTÍNEZ MELIS, N.; HURTADO ALBIR, A. Assessment in translation studies: research needs. *Meta*, v. 46, n. 2, p. 272-287, 2001.

MONDHAL, M.; JENSEN, K. A. Information processing in a translation task. *Multilingua*, v. 11, n. 2, p. 195-216, 1992.

NEUBERT, A. Competence in language, in languages and in translation. In: SCHÄFFNER, Ch.; ADABS, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 3-18.

NORD, C. *Text analysis in translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991.

NORD, C. Text analysis in translator training. In: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). *Teaching translation and interpreting 1*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 39-48.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989. [*El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press, 1996].

OROZCO, M. *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

OROZCO, M. Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita. *Trans* 6, p. 63-85, 2001.

PACTE. La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. Póster, IV CONGRÉS INTERNACIONAL SOBRE TRADUCCIÓ. Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Ed.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns* 6, 39-45, 2001.

PACTE. Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. In: ALCINA CAUDET, A.; GAMERO PÉREZ, S. (Ed.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2002. p. 125-138.

PACTE. Exploratory tests in a study of translation competence. *Conference Interpretation and Translation*, v. 4, n. 2, p. 41-69, 2002.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8, p. 293-316, 1983.

PARIS, S. G.; GROSS, D. R.; LIPSON, M. Y. Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of educational psychology*, 76, p. 1239-1252, 1984.

POZO, J. I. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza, 1996.

POZO, J. I.; POSTIGO, Y. Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. In: MONEREO, C. (Ed.). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domènech, 1993. p. 106-112.

PRESAS, M. *Problemes de traducció i competència traductora*. Bases per a una pedagogia de la traducció. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

PUENTE FERRERAS, A. *Cognición y aprendizaje*. Fundamentos psicológicos. Madrid: Pirámide, 1998.

PYM, A. Translation error analysis and the interface with language teaching. In: DOLLERUP, C.; LINDEGAARD, A. (Ed.). *Teaching translation and interpreting 1*. Amsterdam: John Benjamins, 1992c. p. 279-288.

RIBE, R.; VIDAL, N. *Project work, step by step*. Oxford: Heinemann, 1993.

RISKU, H. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

RYLE, G. *The concept of mind*. Nueva York: Penguin Books, 1949.

SCHUNK, D. H. *Learning theories and educational perspective*. Prentice-Hall Inc. 1996. [Teorías del aprendizaje. 2. ed. México: Pearson Educación, 1997].

SEARLE, J. R. *Speech acts*. Cambridge University Press, 1969. [Actos de habla. Madrid: Cátedra, 1980].

SÉGUINOT, C. A study of student translation strategies. In: TIRKKONEN-CONDIT, S. (Ed.). *Empirical research in translation and intercultural studies*. Tübingen: Gunter Narr., 1991.

SHREVE, M. G. Cognition and the evolution of translation competence. In: J. H. Danks *et al.* (Ed.). *Cognitive processes in translation and interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 138-156, 1989.

STANSFIELD, C. W.; SCOTT, M. L.; KENYON, D. M. The measurement of translation ability. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4, p. 455-467, 1992.

TIRKKONEN-CONDIT, S. Professional vs. non-professional translation: a think-aloud protocol study. In: HALLIDAY, M. A. K.; GIBBONS, J.; NICHOLAS, H. (Ed.). *Learning, keeping and using language*. Amsterdam: John Benjamins, 1990. p. 381-394.

TIRKKONEN-CONDIT, S. The interaction of world knowledge and linguistic knowledge in the processes of translation: a think-aloud protocol study. In: LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B.; THELEN, M. (Ed.). *Translation and meaning*. Part 2. Maastricht: Euroterm, 1992. p. 433-440.

TIRKKONEN-CONDIT, S.; LAUKKANEN, J. Evaluations: a key towards understanding the affective dimension of translational decisions. *Meta*, v. 41, n. 1, p. 45-59, 1996.

TOURY, G. *Descriptive translation studies - and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

WADDINGTON, Ch. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Universidad Pontificia de Comillas, 1995.

WELLINGTON, J. *Skills and processes in science education*. Londres: Routledge, 1989.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics* 10, 2, 1989.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Oxford: Longman, 1996.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable* 5, 1990.