



Neckel, Filipe Mendes e Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa (de). 2023. *Traduzir e Refletir: unidades didáticas para a formação inicial de tradutores*. Livro do(a) professor(a). 1.<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes Editores, 129 págs.

Reseña de acceso abierto distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access review under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/qtn4th35>

Se tivermos em conta o reconhecido mapa dos Estudos da Tradução elaborado por James Holmes na década de 1970, não seria equivocado dizer que alguns de seus ramos, como o aplicado, não evoluíram na mesma medida que outros, ao menos não em todas as localidades onde há o desenvolvimento de pesquisas em nossa área. Apesar disso, felizmente temos sido testemunhas de um aumento de interesse nessa direção e alguns trabalhos recentes, sobretudo dedicados à pedagogia e à didática da tradução, têm ganhado destaque. Disso é exemplo a obra objeto deste texto, *Traduzir e Refletir: unidades didáticas para a formação inicial de tradutores*, fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida em solo brasileiro por Filipe Mendes Neckel e Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos.

Neckel é doutor na área de didática da tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, um dos mais antigos e importantes do Brasil. Nesse mesmo programa, cursou seus estudos de mestrado, dedicando-se à tradução comentada de *Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung* de Jiří Levý. É ainda licenciado em Letras (alemão) pela mesma instituição e bacharel em Letras (alemão-português) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Vasconcellos é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Estudos Linguísticos e Literários (inglês) pela mesma instituição e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Cumpriu estágio pós-doutoral no Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona, sob a supervisão da Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir, e atualmente orienta e desenvolve pesquisas sobre a Análise Textual e Tradução, os Mapeamentos do campo

disciplinas dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais e a Formação de Tradutores.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a obra de que nos ocupamos aqui está dividida em dois volumes: o *Livro do(a) Professor(a)*, ao qual nos dedicaremos de modo especial nesta resenha, por entender sua pertinência para estudiosos e docentes de tradução, e o *Livro do(a) Aluno(a)*, sobre o qual nos limitaremos a fazer uma breve descrição.

O *Livro do(a) Aluno(a)* se configura como um material didático, ao funcionar como um recurso, um instrumento linguístico que auxilia e guia o estudante no processo de aprendizagem. Nele temos, após a seção «Agradecimentos» (p. 7), uma «Apresentação» (pp. 9-14) na qual os autores falam diretamente ao tradutor aprendiz, tratando de explicitar sua expectativa quanto aos objetivos de aprendizagem que deverá alcançar ao final da formação (mais adiante detalhados na apresentação das unidades). Nesse diálogo, reforçam a orientação construtivista por eles adotada na construção da obra e como a participação do estudante, inclusive no processo de autoavaliação, é crucial para o desenvolvimento do processo educativo. Na sequência, está o conjunto da proposta, que se inicia com um «Questionário diagnóstico» (pp. 15-20), seguido da exposição da «Tarefa Transversal» (pp. 21-22) e de cada uma de suas oito «Unidades didáticas» (pp. 23-184), organizadas por meio de fichas de trabalho com instruções claras para cada tarefa, materiais de apoio e atividades de discussão, revisão e consolidação de conteúdos. Ao final da última unidade, encontramos as «Referências» consultadas na elaboração do volume.

Quanto ao *Livro do(a) Professor(a)*, podemos dizer que, em linhas gerais, organiza-se em duas grandes partes. Na primeira, estão os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a construção da proposta didática, reunidos na Introdução, e, na segunda parte, a apresentação da proposta em si, em doze seções mais adiante esmiuçadas.

Após os «Agradecimentos» (p. 7), temos o «Prefácio» (pp. 9-11) da obra, redigido por ninguém menos que Célia Maria Magalhães, professora titular em Estudos da Tradução, aposentada na Universidade Federal de Minas Gerais e atual professora visitante da Universidade de Brasília, reconhecida pela coautoria de obras voltadas à formação de tradutores no Brasil, como as renomadas *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação* (2000) e *Competência em tradução: cognição e discurso* (2005). Depois de traçar uma linha do tempo que nos permite acompanhar o desenvolvimento desta subárea dos Estudos da Tradução no Brasil, Magalhães situa a importância de *Traduzir e Refletir*, por congregar uma série

de aspectos teóricos e práticos necessários à formação de tradutores, desenvolvidos crítica e criteriosamente com base em estudos já consolidados no campo.

No capítulo de «Introdução» (pp. 13-41) os autores explicam que, se bem está pensada para estudantes que tenham como língua materna o português, a proposta considera distintas combinações linguísticas na sua aplicação. Entre suas bases teórico-metodológicas mais sobressalentes estão os trabalhos desenvolvidos pelo grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona, por pesquisadores brasileiros como José Luiz Vila Real Gonçalves e pelo psicólogo russo Lev Vigotski.

Conforme sublinham Neckel e Vasconcellos, no modelo componencial desenvolvido pelo grupo PACTE, a subcompetência de conhecimentos sobre a tradução teria destacada relevância pois se vincularia às representações teóricas de tipo implícito ou operativo «sobre os princípios que regem a tradução» (Hurtado Albir, 2015, p. 29) e, portanto, impactaria no desenvolvimento da competência tradutória dos aprendizes. Dialogando com o modelo de Gonçalves (2015), concretamente no que concerne à subcompetência de conhecimentos teóricos e metateóricos sobre a tradução, entendem que este componente teria um caráter mais bem explícito, o que ensejaria, no caso da formação, a necessidade do ensino da metalinguagem com vistas à familiarização do aprendiz ao discurso da área, de modo que tal conhecimento pudesse ser mais consciente e declarativo. A proposta de *Traduzir e refletir* é ainda complementada pelas teorias relativas à metacognição, com fundamento no estudo amplamente reconhecido no campo da educação, Lev Vigotski (2009), a partir do desenvolvimento da capacidade de refletir e justificar as escolhas tradutórias efetuadas.

No primeiro subitem da Introdução, apresenta-se a origem da proposta e como esta se constitui em uma pesquisa-ação, isto é, parte de uma experiência de concepção e testagem do material didático com o objetivo de, por um lado, promover melhorias em uma determinada situação pedagógica e, por um lado, observar seus efeitos sobre o desenvolvimento nos aprendizes da subcompetência relacionada aos conhecimentos sobre tradução. Sustentam dita pesquisa-ação reflexões em torno da autorregulação, da formação por competências, das metodologias ativas e de uma perspectiva construtivista de aprendizagem da tradução.

No segundo tópico, os autores exploram a situação e o público de destino da obra. Como indicam, *Traduzir e refletir* está voltada para um contexto de ensino da tradução em sua fase introdutória, de caráter mais institucionalizado e adaptável a distintas circunstâncias formativas, no qual o enfoque cognitivo-

construtivista de aprendizagem da tradução e a relação entre o professor e o aluno, em sua mediação de conhecimentos, são centrais.

O terceiro subitem mostra de maneira sucinta como a obra está organizada, ou seja, a partir de um conjunto inicial de pressupostos teórico-pedagógico-metodológicas que embasam a proposta de material, uma síntese da estruturação de cada unidade didática e seus apêndices.

No quarto tópico, encontramos os objetivos e competências consideradas pelos autores ao longo da criação do material (sobre os quais falaremos ao apresentar cada unidade didática), que têm seu fulcro nas reflexões de Hurtado Albir (2007) e Jean Delisle (1993), e como estas se expressam na linha adotada na obra, a Formação por Competências. Em outras palavras, os autores explicam como as competências desenvolvidas/adquiridas se relacionam intimamente com os objetivos de aprendizagem e, portanto, funcionam, «como um guia para o sequenciamento das Unidades Didáticas (UDs), para estabelecimento das atividades de aprendizagem e de avaliação» (Neckel e Vasconcellos, 2023, p. 22). Convém destacar alguns pontos nesse sentido. Em primeiro lugar, apesar de ter um maior enfoque na subcompetência de conhecimentos sobre tradução, esta não é a única mobilizada no conjunto das unidades. Ademais, também são operacionalizadas a habilidade de trabalhar autonomamente, de refletir com criticidade e de tomar decisões, entre outras. Além disso, os objetivos são sempre formulados da perspectiva do aprendiz, do que se espera que este esteja apto a realizar após a formação.

No quinto subitem, discute-se como o enfoque por tarefas norteia a constituição das unidades, apresentando as vantagens desse dispositivo. Inicialmente, os autores recuperam a noção de «tarefa» (Hurtado Albir, 1999) como um eixo que congrega os objetivos e os meios de aprendizagem para adentrar à noção de «tarefa de tradução» (Hurtado Albir, 2005; González Davies, 2004) por eles adotada, como representativa de uma prática em sala de aula organizada de forma estruturada (em fichas / cadeia de atividades), em uma dada sequência, com objetivos concretos e um produto final.

Já no sexto tópico encontram-se os aspectos mais estritamente metodológicos, relacionados ao enfoque por tarefas como metodologia ativa. Os autores começam explicitando os tipos de tarefas por eles utilizados, a partir de Hurtado Albir (2007, 2015), a saber, as de aprendizagem (que tratam de desenvolver uma habilidade vinculada ao conteúdo da unidade didática), as de integração (isto é, aquelas em que são ativados e mobilizados vários componentes de uma competência, podendo relacionar-se à fase prévia à tradução, constituir-se em tarefas de revisão ou de documentação) e as

integradoras (ou seja, aquelas que normalmente aparecem como tarefas finais nas unidades e que além de ativar mais de uma competência, mobilizam ao menos uma competência geral, colocando em prática conhecimentos tanto declarativos como operativos). Em seguida, detalham como ocorreu a seleção dos textos, conformado sobretudo de material autêntico (em geral fragmentos), em distintos idiomas, tanto para o trabalho de tradução como de versão e, ainda, de traduções reais, para revisão e análise. Destaca-se a presença de materiais de apoio teórico/conceitual elaborados em português, fichas de trabalho e exercícios contrastivos. No que concerne ao contexto de ensino e aprendizagem, Neckel e Vasconcellos expõem que o material foi implementado em formato eletrônico, em uma sala de aula com recursos para a integração em ambientes virtuais, o que denominam «ambiente híbrido de aprendizagem» e que, dada a possibilidade de realizar consultas externas, gerenciar as informações e utilizar ferramentas, seria o contexto ideal, posto que favoreceria o protagonismo, a autonomia, o intercâmbio, a colaboração entre os discentes e sua autorregulação rumo ao desenvolvimento/aquisição da competência tradutória, premissas estas básicas em uma perspectiva cognitivo-construtivista da formação de tradutores.

O sétimo tópico está voltado à avaliação da aprendizagem e aos procedimentos empregados para esse fim. Partindo especialmente da ideia de avaliação formativa (Scallon, 2015), o objetivo dos autores é, como esclarecem, colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, tencionando não apenas o produto, mas, de maneira especial, o processo de aprendizagem, observando-se como o estudante chegou a determinado resultado. Isso é feito a partir de «*feedbacks* formativos, que funcionam como andaimés na construção da competência tradutória do(a) aprendiz» (Neckel e Vasconcellos, 2023, p. 31) e que se valem de determinados princípios (Galán-Mañas e Hurtado Albir, 2015), tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa) e instrumentos (questionários de diagnóstico inicial, informes, textos para tradução, portfólio de aprendizagem e glossário).

No oitavo subitem anuncia-se que ao final da obra há uma espécie de gabarito. Conforme os autores, importante elucidar, por um lado, que não há respostas sugeridas para todas as atividades, já que muitas delas supõem um caráter mais subjetivo e, por outro, que foi sua decisão não apresentar uma proposta de tradução para as tarefas que requeriam essa prática, pois a finalidade destas era evidenciar a importância do processo e enfatizar que há sempre uma diversidade de possibilidades de tradução para um mesmo texto.

O capítulo introdutório é finalizado com uma relação das fontes bibliográficas citadas.

A segunda parte do *Livro do(a) Professor(a)* é aberta com a apresentação dos «Objetivos de aprendizagem, competências e conteúdos» (pp. 43-46) expressos em um quadro geral. Segundo afirmam e poderemos observar na descrição do material, as competências e os conteúdos trabalhados estão em consonância com os objetivos de aprendizagem definidos para cada unidade didática. A indicação dos autores é que as unidades sejam trabalhadas em formato eletrônico, com postagem das atividades em documento editável no ambiente virtual, o que favoreceria a avaliação e a devolutiva de um modo mais dinâmico e interativo.

Na sequência, e seguindo a perspectiva construtivista, temos um «Questionário diagnóstico» (pp. 47-52) formulado com o objetivo de traçar um perfil do grupo (permitindo a tabulação e análise dos dados) e promover a conscientização dos estudantes sobre seu próprio processo formativo. Na parte A, constituída de perguntas de resposta aberta, fechada e de múltipla escolha, busca-se conhecer suas línguas de trabalho, experiências e conhecimentos prévios, necessidades, expectativas e teorias implícitas sobre a tradução. Na parte B, com perguntas de tipo matriz, nas quais o aprendiz deve avaliar uma série de afirmações sobre a tradução partindo de uma escala que vai de “discordo completamente” a “concordo completamente”, pretende-se conhecer as crenças dos aprendizes sobre a tradução.

A «Tarefa transversal» (pp. 53-54) percorre o conjunto das unidades e, como apontam Neckel e Vasconcellos (2023), consiste na elaboração por parte do aprendiz de um glossário especializado, com os termos e conceitos sobre a tradução trabalhados ao longo de cada etapa formativa. Está composta de duas fontes: um material de apoio para familiarizar os estudantes quanto a representações teóricas implícitas e representações (meta)teóricas explícitas e uma ficha (tutorial) para a criação de glossário em processador de texto.

A partir desse ponto, está o conjunto de oito unidades didáticas criadas pelos autores, as quais seguem uma mesma estrutura: função da UD, objetivos de aprendizagem, competências específicas, competências gerais / transversais, estrutura da UD e conteúdos relacionados.

Na «Unidade Didática 1» (UD1) (pp. 55-60), intitulada «Mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução», temos que a descrição da função da UD1 é a de «proporcionar o desenvolvimento da competência teórica e metateórica sobre a tradução, por meio do entendimento dos Estudos da Tradução como um campo disciplinar» (Neckel e Vasconcellos, 2023, p. 55). Os objetivos de aprendizagem perseguidos são a identificação e a descrição do mapeamento do campo proposto por Holmes (1988), sua releitura feita por Hurtado Albir (1999) e do modelo de Williams e Chesterman (2002), bem

como a comparação dessas três propostas. As competências específicas supõem o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, e as gerais/transversais, as competências instrumental, sistêmica e interpessoal.

A UD1 estrutura-se em três tarefas, cada uma delas formada por duas fichas, e os conteúdos relacionados (mapeamentos trabalhados ao longo da unidade e teorias correlatas, disponíveis nos materiais de apoio). Quanto à tarefa 1, propõe-se que o estudante descreva o mapeamento dos Estudos da Tradução realizado por Holmes (1988) (ficha 1) e que complemente tal descrição a partir da releitura do modelo sugerida por Hurtado Albir (1999) (ficha 2). Na tarefa 2, sugere-se inicialmente (ficha 1) um trabalho em duplas relacionado à percepção dos aprendizes sobre os tipos de pesquisa que poderiam ser efetuadas em cada uma das áreas apontadas por Williams e Chesterman (2002); num segundo momento (ficha 2), após a leitura do capítulo 1 de *The Map*, pede-se o cotejo da projeção efetuada na ficha anterior com o encontrado efetivamente na leitura teórica, a fim de fomentar o desenvolvimento de um espírito crítico e a reflexão de como funcionam as áreas de pesquisa dos Estudos da Tradução no contexto atual. Na tarefa final, coloca-se em prática a discussão (meta)teórica, a partir da categorização (ficha 1) de teses e dissertações com base nos referidos mapeamentos; depois (ficha 2), propõe-se um momento de reflexão sobre o próprio percurso trilhado e sobre o que o estudante pôde ou não aprender e que esforços precisa empreender para alcançar os objetivos de aprendizagem definidos no material.

As unidades 2, 3 e 4 trazem à baila a «Concepção integradora da tradução», a partir de três distintos e vinculados vieses.

Na «Unidade Didática 2» (pp. 61-68), vemos a «Tradução como Atividade Cognitiva». Sua função é apresentar a tradução a partir de uma concepção integradora e como processo cognitivo, com a familiarização dos estudantes a teorias cognitivas da tradução. Entre seus objetivos está o de que os estudantes verbalizem seu processo de identificação, definição e solução de problemas de tradução, utilizem estratégias para a solução de problemas e concebam a tradução como atividade cognitiva. Quanto às competências específicas mobilizadas, temos, além do conhecimento teórico e metateórico sobre tradução, também a capacidade linguística / metalinguística nas línguas de trabalho e a capacidade pragmática e estratégica. Já entre as competências gerais / transversais, estão elencadas aquelas instrumentais relativas a habilidades computacionais básicas, habilidade sociointerativa, reflexão crítica e competência interpessoal.

Com relação à estrutura da UD2, constatamos três tarefas, cada uma das formada por duas fichas. Os conteúdos relacionados se referem às teorias cognitivas da tradução, abordando, por exemplo, os protocolos verbais e os tipos de problemas e estratégias. Quanto à tarefa 1, propõe-se um trabalho em duplas, com a distribuição e a alternância de papéis: por um lado (ficha 1a), o papel de tradutor (quem deverá fazer a leitura de um dado texto, verbalizando seus pensamentos e atentando para interrupções na leitura e outros aspectos indicativos de problemas); por outro (ficha 1b), o de observador do processo de tradução (que gravará as intervenções do tradutor e fará um relato sobre o observado). Em um segundo momento (ficha 2), o estudante no papel de tradutor retomará a leitura do texto, verbalizando então os problemas de tradução que encontrar e fazendo uma lista dos segmentos identificados como problemáticos. Na tarefa 2, individual, temos na ficha 1 a indicação de que seja feita uma lista dos problemas de compreensão identificados e de sugestões de estratégias para sua solução e, na ficha 2, uma nova listagem, agora com os problemas de tradução e possíveis estratégias. A tarefa final fomenta a apresentação de uma proposta de tradução para o texto antes trabalhado (ficha 1), a partir da identificação de problemas e levantamento de estratégias feito. Na ficha 2, propõe-se a autoavaliação da aprendizagem.

Na «Unidade Didática 3» (UD3) (pp. 69-73), «Explorando a tradução como atividade textual», indica-se como função justamente a concepção da tradução como atividade textual. Seu objetivo de aprendizagem é, além de conceber a tradução como atividade textual a partir do conhecimento de teorias textuais, fazer com os estudantes sejam capazes de identificar e mobilizar técnicas de tradução. As competências específicas que entram em jogo na UD3 são a bilíngue, a extralingüística, a estratégica e a de conhecimento teórico e metateórico sobre a tradução. As competências gerais/transversais são as seguintes: competências instrumentais, habilidade sociointerativa, competência interpessoal e reflexão crítica.

Com relação à sua estrutura da UD3, há duas tarefas, com três fichas de trabalho cada uma. Entre os conteúdos relacionados estão as teorias textuais da tradução e a prática da tradução como atividade textual. A tarefa 1 propõe a observação de determinadas unidades de tradução em português, sua tradução para a combinação linguística de trabalho de cada estudante e a identificação das técnicas empregadas, com foco na relação entre a tradução e o contexto textual (ficha 1). Ato seguido, requer-se o preenchimento de um quadro, a partir do emprego da metalinguagem adequada a cada definição nele apresentada (ficha 2). Pressupõe então a retomada da tarefa final da UD2 anterior, com a análise e classificação das técnicas (ficha 3). A tarefa final

supõe a integração dos conhecimentos e discussões levadas a cabo. Na ficha 1, a partir do convite à apresentação de uma proposta de tradução para segmentos textuais selecionados (microunidades de tradução), sem um contexto especificado. Na ficha 2, o estudante é convidado a observar novamente essas microunidades, agora dentro de um determinado contexto, propondo novas traduções e indicando as técnicas de tradução que aplicariam em cada caso. A ficha 3, como no caso das unidades anteriores, traz uma autoavaliação do processo de aprendizagem.

A discussão em torno da concepção integradora da tradução é encerrada na «Unidade Didática 4» (pp. 75-80), com a «Tradução como ato comunicativo». Sua função é propor uma aproximação dos estudantes com as teorias funcionalistas da tradução. Tem como objetivo principal fazer com que os estudantes concebam a tradução como ato comunicativo. As competências bilíngue, extralingüística, estratégica e de conhecimento teórico e metateórico sobre tradução são as operacionalizadas. Entre as competências gerais/transversais estão competências instrumentais, habilidade sociointerativa, competência interpessoal e reflexão crítica.

Em termos de estrutura, está dividida em duas tarefas, com duas fichas cada. Os conteúdos relacionados dizem respeito às teorias funcionalistas. Na tarefa 1, ficha 1, trabalha-se a leitura do material de apoio e de três contextos de tradução com instruções de encargo específicas e a identificação dos fatores intratextuais (conteúdo, elementos não-verbais, léxico etc.). Na ficha 2, os estudantes são estimulados a escolher um dos três contextos de tradução previamente apresentados e a traduzir o texto para sua língua materna, a partir da consideração do receptor e do público-alvo definidos, em especial atentando para a mudança de gênero e o que ela implica. Na tarefa final, fomenta-se na ficha 1 uma reflexão sobre a apreensão da concepção integradora da tradução, com base em um conjunto de perguntas nas quais devem selecionar entre as opções «nada», «parcialmente» ou «totalmente». A ficha 2 final, propõe-se a avaliação do percurso da unidade em questão.

A «Unidade Didática 5» (pp. 81-87) discute a «Concepção de Competência Tradutória». Tem como função a compreensão da noção de CT. Seus objetivos de aprendizagem visam que os estudantes possam compreender a noção de competência, de maneira geral, e de competência tradutória, especificamente, como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (PACTE, 2003; Gonçalves, 2015/2020), bem como identificar subcompetências da CT que precisam ser desenvolvidas ou adquiridas para poder traduzir. As competências específicas presentes são a bilíngue, a de conhecimento teórico e metateórico, a

estratégica e a habilidade para solucionar problemas complexos. Entre as competências gerais/transversais estão as competências instrumentais relativas a habilidades computacionais, habilidade sociointerativa, reflexão crítica, a competência interpessoal e o conhecimento explicativo.

Estrutura-se em torno de três tarefas, sendo que na primeira e na última há uma ficha de trabalho, enquanto a segunda conta com três fichas. Os conteúdos se relacionam ao conceito de competência geral e de competência de tradução. Com respeito à tarefa 1, propõe-se um trabalho a partir da leitura do material de apoio, para a familiarização com o conceito de competência e a descrição dos conhecimentos, habilidades e atitudes que uma pessoa considerada “competente” possui. Na tarefa 2, ficha 1, os estudantes distribuídos em duplas devem cotejar os modelos de CT propostos pelo grupo PACTE e por Gonçalves. Na ficha 2, sugere-se, a partir da leitura de um fragmento de texto e sua tradução, que os estudantes formulem hipóteses sobre as competências que podem ter sido mobilizadas pelo tradutor e sobre quais mobilizariam em seu lugar, justificando suas respostas com evidências extraídas dos textos. Na ficha 3, trabalha-se a percepção de que gêneros e encargos diferentes mobilizam distintas competências, o que é feito com o cotejo de uma dada situação tradutória e a situação estabelecida na ficha 2 anterior. A tarefa final supõe a autorreflexão sobre a aprendizagem.

Já a «Unidade Didática 6» (pp. 89-94) trata a «Aquisição da competência tradutória» (ACT). Sua função é compreender dita noção. Tem como objetivo que os estudantes possam distinguir a ACT segundo o contexto, dentro ou fora do sistema educacional, entender o processo de ACT e conhecer a história da ACT de tradutores profissionais. As competências específicas trabalhadas são de conhecimento teórico e metateórico sobre a tradução e habilidade sociointerativa / profissional. Como competências gerais / transversais enunciam-se competências instrumentais, sistêmicas (habilidades de pesquisa, gerenciamento de informação, capacidade de análise etc.) e competência interpessoal.

Está dividida em três tarefas, com uma ficha nas duas primeiras e duas fichas na tarefa final. Os conteúdos relacionados dizem respeito ao conceito de ACT, uso de formulário do Google e pesquisa com tradutores. No que diz respeito à tarefa 1 (ficha 1), os estudantes são animados a identificar, a partir da leitura de depoimentos de tradutores profissionais (na verdade, um conjunto de estudantes de pós-graduação em tradução selecionados pelos autores) e do material de apoio, o contexto de ACT de cada um, com posterior debate e reflexão conjunta sobre os diferentes processos apresentados por cada um. Na tarefa 2 (ficha 1), os participantes em duplas devem decidir se as

afirmações propostas sobre a ACT são condizentes com o modelo apresentado no material de apoio teórico. Já na tarefa final integradora, sugere-se a realização de uma pesquisa online (criada como formulário do Google) com tradutores profissionais (ficha 1). Na sequência (ficha 2), são convidados a organizarem os dados da pesquisa e a realizarem o posterior compartilhamento dos resultados, empregando, para tanto, recursos visuais como gráficos, tabelas etc. Na etapa final (ficha 3), temos a autoavaliação do processo formativo.

Na «Unidade Didática 7» (pp. 95-99), titulada «Mobilização da metalinguagem para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias», o objetivo de ensino/função exposto é a mobilização do conhecimento sobre a metalinguagem adquirida, a partir da reflexão, autorregulação e justificativa de soluções tradutórias. Quando aos objetivos de aprendizagem, o estudante será capaz ao final do processo de utilizar a metalinguagem assimilada ao longo de todas as unidades didáticas estudadas para i) elaborar um encargo de tradução coerente e ii) refletir criticamente, justificar as soluções encontradas e reconhecer qual o seu conceito de tradução. No que tange às competências específicas, enumeramos as seguintes: bilíngue, extralingüística, de conhecimentos teórico e metateórico sobre tradução e pragmática/estratégica. Já as competências gerais/transversais envolvidas são: competências sistêmicas, metaconhecimento, competências instrumentais, habilidade de trabalhar de forma autônoma, refletir criticamente e tomar decisões.

A UD7, quanto sua estrutura, está dividida em duas tarefas, sendo a primeira composta de uma ficha e a segunda de três. Os conteúdos relacionados se referem à prática tradutória. A tarefa 1 (ficha 1) pretende operacionalizar os conhecimentos adquiridos no conjunto de unidades, a partir da proposta de redefinição, com base em determinadas perguntas, de um encargo tradutório previamente recebido. Além disso, estimula-se que, caso pertinente, os aprendizes busquem fazer com que o cliente hipotético (representado pelo professor) entenda os termos próprios do campo da tradução. Na tarefa final, o estudante deve realizar a tradução para sua língua materna, conforme o novo encargo estabelecido (ficha 1); logo, deve justificar suas opções de tradução, com a aplicação da metalinguagem específica e indicação dos problemas e das técnicas aplicadas (ficha 2); por último, propõe-se a reflexão sobre como se levou a cabo a construção dos conhecimentos na UD7 (ficha 3).

A «Unidade Didática 8» (pp. 101-103), «Autoavaliação final», fecha a proposta. Seu objetivo de ensino/função é propor a autoavaliação e a autorregulação com respeito às aprendizagens construídas ao longo da

formação. Os objetivos de aprendizagem aqui se relacionam com poder autoavaliar as competências adquiridas e se as expectativas expressas ao início do curso foram atendidas. As competências gerais/transversais trabalhadas são a autoavaliação e a autorregulação.

A unidade se estrutura em quatro tarefas. Na tarefa 1, composta por três fichas, convoca-se à reflexão sobre o nível de competência adquirido e sobre o que o estudante acredita ser necessário aprender para se tornar um tradutor profissional (ficha 1). A seguir, busca-se saber como se conforma a percepção do que é, para o aprendiz, após a formação oferecida, ser um tradutor (ficha 2) e como concebe agora a tradução (ficha 3). Na tarefa 2, estimula-se a comparação entre as competências adquiridas e o conhecimento prévio do aprendiz, ao revisitar o questionário diagnóstico inicial. A tarefa 3, por sua vez, requer um novo olhar sobre as expectativas apontadas quando do começo da formação e a avaliação de seu cumprimento (ficha 1). Na sequência (ficha 2), o estudante deve autoavaliar-se a partir da atribuição de pontuação com respeito ao seu próprio desempenho em cada UD, com a indicação dos aspectos que precisam ser por ele aperfeiçoados. Na tarefa final, convocam-se os aprendizes a elaborar um relato de autoavaliação como modo de promover o comportamento autorregulatório e refletir sobre seu próprio processo de construção do conhecimento, valendo-se, para tanto, da percepção de como se modificaram seus conhecimentos sobre a tradução e o traduzir, do impacto do conhecimento sobre a metalínguagem no que concerne à forma como traduzem e na habilidade para poder justificar suas soluções e decisões tradutórias e, finalmente, a partir da proposição de ações que melhorem seu desempenho.

Após detalharem cada uma das unidades, os autores ainda acrescentam à obra três «Apêndices» (pp. 105-128). No Apêndice A (pp. 105-124), há sugestões de respostas para cada unidade didática. No Apêndice B (pp. 125-126), temos uma rubrica para a avaliação das verbalizações efetuadas pelos estudantes ao longo das tarefas da UD2. No Apêndice C (pp. 127-128), encontra-se uma rubrica para apreciar o portfólio proposto como instrumento de avaliação, com porcentagens atribuídas para cada etapa. A obra termina com uma breve síntese do currículo de Neckel e Vasconcellos, na seção «Sobre o autor e a autora» (p. 129).

Reforçamos que *Refletir e traduzir* se destaca por sua originalidade, em especial no caso brasileiro, cujas contribuições voltadas à formação de tradutores são ainda bastante raras. Entretanto, sua importância não se limita a esse contexto. Ao coadunar teorias cognitivas, textuais e comunicativas em uma proposta com excelente alinhamento entre objetivos, competências e

conteúdos, traz uma inegável contribuição para a aquisição/desenvolvimento da competência tradutória.

Por meio de uma aproximação bastante prática e significativa de conhecimentos metalingüísticos, possibilita tornar declarativos os conhecimentos sobre a tradução que, sabemos, são tão necessários para todo aquele que pretende se tornar tradutor, sobretudo a partir de um trabalho de monitoramento do processo e de uma perspectiva crítica do fazer tradutório que permite subsidiar as decisões de tradução.

Finalmente, a proposta contribui ademais para reafirmar um olhar colaborativo sobre o traduzir e a formação em tradução, já que em distintos momentos, como na proposta de criação de um glossário ou da pesquisa com tradutores, pressupõe o desenvolvimento, como sustenta Kiraly (2000), de saberes e conhecimentos advindos do necessário intercâmbio com pares, com docentes e com profissionais mais experimentados.

#### REFERÊNCIAS

- Delisle, Jean (1993) *La traduction raisonnée*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Galán-Mañas, Anabel e Hurtado Albir, Amparo (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>
- Gonçalves, José Luiz (2015). Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, 17 (1), 114-130.
- Gonçalves, José Luiz (2020). A formação acadêmica do tradutor e o espaço do conhecimento teórico (e metateórico) sobre tradução. Em Germana Pereira, Patrícia Costa e Rodrigo D'Ávila (Eds.), *Formação de tradutores: desafios da sala de aula* (pp. 33-56). Pontes Editores,
- González Davies, María (2004). *Multiple Voices in the Classroom*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.54>

Holmes, James (2000 [1988]). "The name and the nature of translation". In Lawrence Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 10-15). Routledge.

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

Hurtado Albir, Amparo (2005). A aquisição da competênci tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In Adriana Pagano, Célia Magalhães e Fabio Alves, *Competência em tradução: cognição e discurso* (pp. 19-57). Editora UFMG.

Hurtado Albir, Amparo (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1 (2), 163-195. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>

Hurtado Albir, Amparo (2015). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Edelsa.

Kiraly, Donald (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. St. Jérôme.

Magalhães, Célia, Alves, Fabio e Pagano, Adriana (Eds.) (2005). *Competência em tradução: cognição e discurso* (1.<sup>a</sup> ed.). Editora da UFMG.

Magalhães, Célia, Alves, Fabio e Pagano, Adriana. 2000. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação* (1.<sup>a</sup>. ed.). Contexto.

Neckel, Filipe Mendes e Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa (de) (2023). *Traduzir e Refletir: unidades didáticas para a formação inicial de tradutores. Livro do(a) professor(a)* (1.<sup>a</sup> ed.). Pontes Editores.

PACTE (2003). Building a translation competence model. Em Fabio Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.4.5.06pac>

Scallon, Gérard (2015). *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. PUCPRESS.

Vigotski, Lev S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. Paulo Bezerra; 2.<sup>a</sup> ed.). Editora WMF Martins Fonte.

Williams, Jenny e Chesterman, Andrew (2002). *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. St. Jerome.

BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA RODRIGUES  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil  
[bruna.oliveira@unila.edu.br](mailto:bruna.oliveira@unila.edu.br)  
<https://orcid.org/0000.0001.8962.9646>