

**AS PERCEPÇÕES/EXPECTATIVAS DE ALUNOS INICIANTE DE UM CURSO DE
TRADUÇÃO ESPANHOL- PORTUGUÊS NUMA UNIVERSIDADE FEDERAL A
RESPEITO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA**

**BEGINNERS` BELIEFS ON TRANSLATION COMPETENCE IN A BRAZILIAN
UNIVERSITY TRAINING COURSE FOR SPANISH-PORTUGUESE
TRANSLATORS**

Idelso ESPINOSA¹

Resumo: Este artigo descreve uma investigação que buscava identificar, descrever e analisar as expectativas/percepções de alunos do primeiro semestre de um curso de graduação de tradutores português-espanhol de uma universidade pública brasileira sobre a competência tradutória. A motivação para esta pesquisa é o resultado da experiência como aluno e professor quanto às tensões que se produzem entre as expectativas/percepções destes dois atores a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, ora impulsionando, ora obstaculizando o desenvolvimento desse processo. A pesquisa se insere na tradição qualitativa e esteve norteada pelos estudos de crenças de aprendizagem de línguas no Brasil (ARAÚJO, 2006; BARCELOS, 2000; ESPINOSA, 2006, 2011) e no mundo (BARKHUIZEN, 1998; BASTURKEIN et al., 2004; CABAROGLU e ROBERTS, 2000), da competência tradutória (HURTADO ALBIR, 1996, PACTE, 2001, 2003; PYM, 2008; SCHÄFFNER.; ADAB, 2000) e das expectativas dos alunos a respeito dessa competência (AGUILAR, 2004; HUBSHER-DAVIDSON, 2007; LOPEZ, 2010; STUPIELLO, 2006; TAKEDA, 2010). Os dados foram coletados durante as primeiras semanas do semestre por meio de três instrumentos aplicados a nove estudantes do referido curso: um questionário de perguntas abertas e fechadas, uma redação e uma entrevista semiestruturada para tentar garantir a necessária fiabilidade dos resultados através da triangulação. Os resultados mostraram que (i) os candidatos a tradutores profissionais levam para a sala de aulas um conjunto de crenças e expectativas sobre os conhecimentos e habilidades necessários ao ofício que podem entrar em conflitos com o desenho do curso, (ii) a maioria deles inclui as subcompetências bilíngue e extralinguística entre esses conhecimentos e habilidades e (iii) essa maioria tende a rejeitar os aspectos teóricos do curso.

Palavras-chave: Crenças. Crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras. Crenças do tradutor. Competência tradutória. Formação de tradutores.

Abstract: This paper describes a study aimed at identifying, describing and analyzing beginners` beliefs on translation competence in a Brazilian university training course for Spanish-Portuguese translators. The observation that tensions between teachers` beliefs and students` beliefs on different aspects of the teaching-learning process either boosts or hinders that process motivated this investigation that belongs to qualitative tradition. This study followed the steps of different works on language learning beliefs in Brazil (ARAÚJO, 2006; BARCELOS, 2000; ESPINOSA, 2006, 2011) and outside (BARKHUIZEN, 1998; BASTURKEIN et al., 2004; CABAROGLU;ROBERTS, 2000), as well as on translation competence (HURTADO ALBIR, 1996, PACTE, 2001, 2003; PYM, 2008; SCHÄFFNER; ADAB, 2000). The literature revision revealed very few

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN. Professor. Especialista em Tradução Português-Espanhol pela Universidade Gama Filho. Professor de Espanhol como Língua Estrangeira e de Teorias e Práticas de Tradução da Universidade Federal de Campina Grande. etileitura@gmail.com

investigations on students' beliefs and expectations on that competence (AGUILAR, 2004; HUBSHER-DAVIDSON, 2007; LOPEZ, 2010; STUPIELLO, 2006; TAKEDA, 2010). During the first weeks of the course, nine students completed an open-close questionnaire, answered an interview and wrote a text on translation competence and their expectations about the course to guarantee the necessary reliability of the results through triangulation. The results showed that candidates to professional translators carry to the classroom a set of beliefs and expectations about the knowledges and abilities related to the profession that can clash with the course curriculum. It was also observed that most of them include the bilingual sub competence and the extra linguistic sub competence among those knowledges and abilities and the majority tend to reject theoretical aspects of the course.

Keywords: Beliefs. Language learning beliefs. Translator' beliefs. Translation competence. *Translators' training.*

1 Introdução

As crenças dos aprendizes -na forma de expectativas, necessidades, representações, teorias implícitas ou percepções- são estudadas na área de aquisição de línguas materna e estrangeira há mais de trinta anos. Isto é, apesar de constituir um objeto de estudo de longa data em diversas disciplinas como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, sua pesquisa é relativamente recente na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Entretanto, o crescente interesse no assunto e a existência de um importante acervo investigativo a esse respeito demonstram a relevância das crenças no processo de ensino-aprendizagem de modo geral e, particularmente, dentro da aquisição de línguas e de conhecimentos e habilidades relativas à tradução.

Os estudos de crenças de aprendizagem de línguas podem organizar-se em três grandes grupos: (a) os que abordam as percepções dos alunos, (b) aqueles que estudam as dos professores e (c) os que investigam as relações entre os sistemas de crenças de ambos os atores. Os objetos dessas pesquisas são bastante variados e já começaram a incluir aspectos específicos relativos à didática de línguas como o ensino da gramática (CARAZZAI, 2002), da escrita (LAIA, 2008), da pronúncia (USÓ, 2007), a contribuição da escrita (ESPINOSA, 2006) e a evolução das crenças sobre a escrita (ESPINOSA, 2011), por exemplo. Infelizmente, as pesquisas sobre as teorias implícitas de alunos na área da tradução parecem escassas.

A competência tradutória vem sendo estudada desde a década dos setenta a partir de diferentes perspectivas e dentro da ótica de que ela está fortemente relacionada com a formação de tradutores profissionais, ou seja, ela é investigada em função da sua aquisição. No entanto, as pesquisas parecem negligenciar a visão dos tradutores em formação sobre os saberes e habilidades que esperam desenvolver e/ou consideram necessários ao desempenho dessa profissão. O estudo desse assunto poderia trazer luz sobre as atitudes desses indivíduos perante os cursos, as propostas didáticas neles incluídas, bem como as estratégias de aprendizagem que eles desenvolvem para adquirir os conhecimentos e habilidades inerentes ao ofício de tradutor.

Conhecer as crenças dos candidatos a tradutores profissionais poderia evitar possíveis conflitos no processo de ensino/aprendizagem nos cursos de formação e, conseqüentemente, melhores resultados. É dentro dessa consideração que se realizou esta pesquisa qualitativa com o objetivo de descobrir e descrever as expectativas de nove alunos ingressantes num curso superior de tradução espanhol-português numa universidade pública acerca da competência tradutória e analisar essas expectativas em relação com o currículo do curso.

Nas próximas seções serão descritos os conceitos de crenças e de competência tradutória e se apresenta um resumo das pesquisas publicadas sobre as percepções dos estudantes de tradução acerca dessa competência (seção 2), se detalham os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, os sujeitos participantes e a análise dos dados coletados (seção 3), e se discutem os resultados e algumas considerações finais (seção 4).

2 Fundamentação Teórica

Nessa pesquisa, se apresenta a definição de crenças de Dewey (1933, p.6) por mostrar sua “natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento” (BARCELOS, 2004, p. 129); aludir ao processo contínuo de reconstrução das crenças e à relação entre essas e as ações. Também se discute a descrição das crenças desde uma perspectiva psicossocial (AJZEN, 1991; AJZEN; FISHBEIN, 2000; FISHBEIN; AJZEN, 1975) que defende uma estrutura conceitual integrada por crenças, atitudes, intenções e ações, e mostra o papel básico das primeiras e sua inter-relação com os outros três elementos.

Dewey (1933, p. 6) define crenças como uma forma de pensamento que:

[...] abrange todos os assuntos sobre os quais ainda não temos um conhecimento certo, mas que nos dão confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos no presente como verdadeiros, [isto é] como conhecimentos, embora possam ser contestados no futuro – da mesma maneira que o conhecimento prévio agora é simples opinião ou erro.² (DEWEY, 1933, p. 6)

Segundo essa definição, se o indivíduo acredita que um determinado objeto de crença (pessoas, acontecimento, fenômeno, ação...) tem certos atributos (propriedade, qualidade, consequências...), e ele confia o suficiente para agir, agirá e verificará a consistência de sua crença, validando-a ou rejeitando-a. Por exemplo, se um estudante de tradução espanhol-português acredita que alcançará a necessária competência tradutória apenas com uma alta proficiência na língua espanhola (a crença), conseqüentemente orientará todos seus esforços e estratégias de aprendizagem para esse objetivo (a ação). Na experiência prática poderá perceber que aqueles conhecimentos declarativos e procedimentais são necessários, mas não suficientes para sua formação, o que deverá levá-lo a mudar a sua crença e a sua ação.

A simplicidade do exemplo anterior não ignora a complexidade da formação e do funcionamento dos sistemas de crenças, ancorados na experiência e em constante interação com o contexto. Ela tampouco desconsidera a probabilidade de que, na maioria das situações, o indivíduo não tenha consciência das crenças que guiam suas atitudes e ações e que, em outras, fatores contextuais o levem a agir em contradição com suas crenças, atitudes e intenções. Essa provável falta de consciência das próprias crenças é mais uma razão para que se desenvolvam pesquisas e atividades em sala de aula para descobrir e descrever essas percepções como premissa indispensável para a transformação que supõe o processo de ensino/aprendizagem.

Como já foi apontado, a definição de (Dewey, 1933:6) se complementa com uma perspectiva psicossocial (AJZEN, 1991; AJZEN; FISHBEIN, 2000; FISHBEIN; AJZEN, 1975) que as coloca dentro da categoria cognitiva e as define como “a probabilidade

² Tradução própria de: [...] *covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future – just as much as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error.*

subjetiva de [existir] uma relação entre o objeto da crença e algum [...] atributo” (FISHBEIN e AJZEN, 1975, p.131). Os termos “objeto” e “atributo” são usados por estes autores no seu sentido geral para fazer referência a qualquer aspecto do mundo do indivíduo. Por exemplo, um estudante de tradução poderia acreditar que o desenvolvimento da sua competência escritora em LM (objeto da crença) não é importante para sua formação como tradutor profissional (atributo). Neste caso, é muito provável que essa percepção se materialize em ações do mesmo teor.

Para Barcelos (2006), os sistemas de crenças e as ações se relacionam de uma maneira indireta e complexa, ou seja numa interação mediada pelas atitudes, as intenções e os fatores contextuais. A relação entre esses componentes e as condições que levam à concretização das crenças em ações são descritas pela Teoria de Ação Planejada -*TPB*³, “[...] apoiada em evidencia empírica” [e] desenhada para prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos [...]” (AJZEN,1991, p.179-181).

Segundo Ajzen e Fishbein (2000, p.14), a *TPB* supõe que razoamos, controlamos e planejamos nossa conduta considerando suas prováveis consequências, as expectativas que geram em outros indivíduos que são importantes para nós, e os fatores que podem impedir sua materialização. A *TPB* postula que a ação humana está guiada por três tipos de crenças sobre: a) as prováveis consequências da ação (crenças sobre a ação), b) as expectativas normativas dos outros (crenças normativas), e c) a presença de fatores que podem impulsionar ou obstaculizar a concretização da ação (crenças de controle).

As primeiras representam a probabilidade subjetiva de que a ação produzirá um determinado resultado e levam a uma atitude favorável ou desfavorável a respeito da ação, segundo o grau de positividade ou negatividade em que sua concretização seja avaliada. As crenças normativas constituem a percepção do indivíduo sobre a maneira como seus referentes sociais (família, amigos, instituições...) vão avaliar sua ação (norma subjetiva); isto é representam a pressão social percebida. As crenças de controle têm a ver com a visão da pessoa sobre a presença de fatores que podem facilitar ou impedir a ação, incluída sua própria capacidade de realizá-la (percepção de controle sobre a ação).

De acordo com essa teoria, se um indivíduo acredita que formar-se tradutor será uma boa escolha para seu futuro profissional (crença de comportamento); que seus familiares e amigos avaliarão positivamente essa decisão (crença normativa), e que ele será capaz de desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para se formar (crenças de controle), provavelmente entrará no curso de tradução, se as condições o permitirem.

Dentro do modelo teórico descrito, a ação é a resposta clara e observável numa determinada situação e constitui uma função das crenças. Em matéria de aprendizagem, as ações se assemelham às estratégias, definidas como “[...] ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas[...]” (OXFORD, 1990, p.8) desenvolvidos pelos aprendizes para agilizar e facilitar o processo; ou como “[...] os pensamentos especiais e os comportamentos[...]” (O'MALLEY E CHAMOT, 1990:1) utilizados para ajudar na aprendizagem.

Mas, para Barcelos (2006) e Espinosa (2011), a relação entre crenças e ações não é causal, pois se bem as primeiras estão na base de um processo que pode gerar comportamentos, estes últimos têm a capacidade de influenciar nas crenças, dando lugar

³ Theory of Planned Behavior, em inglês

a outras num movimento recorrente de reconstrução e atribuição de novos significados. Como parece evidente, a *TAP* não explicita a influência recíproca entre crenças e ações, presumivelmente por ser um modelo que busca prever os prováveis comportamentos do indivíduo a partir de suas crenças. Entretanto, deixa clara a influência dos fatores contextuais na relação entre crenças e ações por meio das crenças de controle, além de prever a “dissonância” entre crenças e ações pela influência de fatores internos e externos.

Nesta pesquisa, entendemos as crenças como formas de pensamento sobre as prováveis relações entre objetos e atributos do contexto do indivíduo (incluído ele mesmo) que constantemente se constroem, reconstroem e aprendem a partir da experiência direta ou da inferência, formando sistemas em que elas convivem numa relação de unidade e luta de contrários e podem concretizar-se em ações/estratégias dentro de umas determinadas condições contextuais.

A definição da competência tradutória parece problemática a julgar pelos inúmeros estudos realizados (HURTADO, 1996, PACTE, 2001, PACTE, 2003; PYM, 2008; SCHÄFFNER; ADAB, 2000, dentre outros) a esse respeito e sobre a sua aquisição até o presente.

Segundo Schäffner e Adab (2000), a competência tradutória (CT) está integrada por várias subcompetências inter-relacionadas (linguística, cultural, textual, de assunto e de transferência). Para essas autoras, essa definição é crucial para tentar identificar os princípios teóricos que serviriam de base sólida ao desenho de programas realistas que garantam a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários ao tradutor. Elas argumentam que existe consenso em apontar a competência bilíngue como sendo essencial e fundamental, mas não suficiente para a formação de tradutores; isto é, mesmo sendo alta, ela não garante a competência tradutória.

Pym (2008, p.9), por sua vez, lembra que desde os anos setenta, a noção de *competência tradutória* tem evoluído destacando-se uma tendência geral entre teóricos no sentido de [...] ampliar o modelo multicomponencial para incorporar novas habilidades e proficiências ao campo do treinamento do tradutor”. O autor prevê a continuidade dessa tendência devido ao uso crescente de ferramentas eletrônicas, e considera “[...] conceitualmente falhas as expansões multicomponenciais da competência[...]” por dependerem da demanda do mercado.

Esse autor (PYM, 2008, p. 22) avisa que “[...] não há nenhuma definição clara de todas as coisas que os tradutores precisam saber nem daquelas para as quais serão chamados a fazer[...]”. Isto pressupõe desafios no desenho de cursos de formação e justifica a tentativa de conhecer as perspectivas dos alunos a esse respeito. Esse autor propõe uma definição minimalista, integrada por (i) uma habilidade de gerar mais de um texto traduzido viável para um texto fonte e (ii) uma habilidade de selecionar apenas um deles, depressa e com confiança (PYM, 2008:22).

Entretanto, esse próprio autor reconhece que, levada à prática de ensino, essa definição não elimina possíveis conflitos entre o que se oferece ao aprendiz de tradutor e suas expectativas e crenças sobre os conhecimentos e habilidades que ele percebe como necessários ao ofício. Ao referir-se ao curso de Tradução Avançada que ministrava, por exemplo, Pym (2008, p.11) relata queixas de seus alunos do tipo “[...] não estamos realmente traduzindo [...]” e pedidos de “[...] listas de falsos cognatos, estratégias de modulação, todos os truques linguísticos, mais alguma prática em uns poucos textos realmente especializados [...]” por acreditarem que isso é a essência invariável do que deveriam aprender na aula de tradução.

Pym (2008, p.11) percebe que ele e seus alunos têm “[...] uma discordância fundamental sobre o que é traduzir e sobre como isso deveria ser ensinado[...]”; isto é, discordam sobre a natureza da competência tradutória E conclui se perguntando se “[...] a competência tradutória é realmente a mesma de sempre (como aqueles alunos esperam)? Ou ela mudou radicalmente na era das ferramentas eletrônicas (como a natureza de meu curso sugere). ” (PYM, 2008, p.11).

O modelo atual de competência tradutória (PACTE 2003, p.45) define a CT como um sistema subjacente de conhecimentos necessários para traduzir com características específicas, a saber: (a) é um conhecimento experto, que nem todo bilíngue possui, (b) é um conhecimento basicamente operativo, (c) está integrado por 5 subcompetências inter-relacionadas e (d) seu componente estratégico tem uma grande importância. Segundo o grupo PACTE (2003, p.58-59), essas subcompetências são as seguintes:

- 1) Bilíngue: Conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para a comunicação em duas línguas. Compõe-se de conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais nas duas línguas de trabalho do tradutor
- 2) Extralinguística: Conhecimentos predominantemente declarativos sobre o mundo em geral e sobre áreas específicas. Inclui conhecimentos sobre as culturas fonte e alvo, o mundo em geral) e em áreas de especialidade.
- 3) Sobre conhecimentos em tradução. Conhecimentos predominantemente declarativos, sobre o que é a tradução, como funciona (métodos estratégias e procedimentos, tipos de unidades de tradução) e sobre aspectos da profissão (conhecimentos relacionados com a prática da tradução profissional, sobre o mercado de trabalho, diferentes tipos de tarefas, clientes e públicos etc.).
- 4) Instrumental. Conhecimentos predominantemente procedimentais relacionados ao uso de fontes de documentação e de informação e tecnologias de comunicação aplicadas à tradução: dicionários de todos os tipos, enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, corpora eletrônicos, buscadores, etc.
- 5) Estratégica. Conhecimentos predominantemente procedimentais, que garantem a eficácia do processo tradutório e servem para resolver os problemas encontrados. É essencial: afeta todas as outras e gerencia as inter-relações entre elas, porque controla o processo tradutório.

Nesta pesquisa acolhe-se a definição anterior por estar baseada em validações empíricas ao longo de duas décadas.

Como já tínhamos adiantado, há uma relação direta entre os esforços por definir a CT e os orientados a desenhar os melhores procedimentos para sua aquisição. A esse respeito Gonçalves e Machado (2010) afirmam que ainda falta à didática da tradução uma orientação consensual em relação às habilidades e competências e aos conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional. De acordo com eles, essa também parece ser a opinião de Schäffner e Adab (2000, p, x-xi) quando nos lembram de que, dependendo de restrições socioculturais, os currículos e programas das diferentes instituições acadêmicas que oferecem cursos para a formação profissional podem priorizar a teoria de tradução, habilidades práticas e, mais frequentemente, uma combinação de ambas. Esses autores também registram que uns países oferecem cursos

de graduação, especialmente projetados para o treinamento de tradutores e outros deixam esse treinamento para programas de pós-graduação.

Ainda segundo Gonçalves e Machado (2010p. 47-48), também no Brasil são evidentes ora a divergência entre as orientações didáticas, ora a ausência de uma diretriz predominante para a formação do tradutor. Eles ilustram essa afirmação apontando como recorrente a dicotomia treinamento prático (automatização/desenvolvimento de conhecimentos procedimentais - *saber como*) versus reflexão teórica (conscientização/desenvolvimento de conhecimentos declarativos - *saber o quê*).

Do anteriormente exposto, Gonçalves e Machado (2010) concluem que (i) as tecnologias aplicadas à tradução registram o maior índice de ocorrência (55,1%) nos programas de formação de tradutores; (ii) muitas instituições pesquisadas (52,5%) dão ênfase ao conhecimento de ambas as culturas das línguas em contato; (iii) mais da metade dos cursos (51,7%) priorizam conhecimento relacionado à prática profissional; (iv) haveria uma preponderância dos conhecimentos teóricos sobre tradução (45,6%) frente aos práticos (29,3%); (v) muitas das instituições (41,3%) não exigem que seus alunos entrem no curso com um alto nível de proficiência na língua estrangeira frente a um número semelhante (39,6%) que estabelecem essa exigência; (vi) parece que a maioria dos cursos acredita que os alunos já dominam plenamente a língua materna (apenas 31% das instituições desenvolvem seu lado linguístico e 32,7%, o pragmático e sociolinguístico).

Como já adiantamos, o levantamento bibliográfico para este estudo mostrou a existência de poucos trabalhos sobre as expectativas dos tradutores em formação a respeito dos conhecimentos e habilidades que deverão desenvolver no curso universitário (AGUILAR, 2004; HUBSHER- DAVIDSON, 2007; LOPEZ, 2010; STUPIELLO, 2006; TAKEDA, 2010). Nos parágrafos seguintes apresentamos uma breve resenha de cada um deles para, logo, desenvolver a seção dedicada ao desenho metodológico da nossa investigação.

O estudo de Aguilar (2004) não aborda diretamente o objeto de nossa pesquisa, pois procurava encontrar as causas da brecha que parece existir entre o ensino universitário e o mundo laboral, ou seja, as expectativas não atendidas de tradutores egressos do curso de formação.

A partir dos dados produzidos por um questionário aplicado a 48 colegas seus formados em tradução e interpretação, Aguilar (2004) concluiu que houve um choque entre as expectativas dos alunos a respeito do curso e o que, de fato, receberam de cara às exigências do mercado laboral.

Hubsher-Davidson (2007) desenvolveu uma pesquisa para levantar e entender as expectativas de alunos iniciantes num curso de tradução de inglês/francês. Para tanto, aplicou um questionário sobre cuja estrutura não oferece nenhum dado. Os resultados observados pela autora apontam que a primeira expectativa de 53% dos participantes era melhorar a compreensão da língua francesa e da gramática, seguida do interesse em (i) desenvolver práticas tradutórias úteis no “mundo real” (26%), (ii) aprender a se tornar um tradutor profissional (16%) e (iii) ampliar o conhecimento da cultura francesa (5%). Por outro lado, Hubsher-Davidson (2007) observou que, no final do curso, os alunos declararam que teriam gostado de mais concentração nas tecnologias e métodos de pesquisa (33%), na linguagem (28%), nos textos do “mundo real” (22%) e elementos culturais (17%).

Também dentro do âmbito da CT associada ao ensino da tradução, López (2010) realizou um estudo para descobrir e descrever as percepções de 55 alunos das disciplinas

Tradução B (inglês) e A (espanhol), no primeiro curso de formação em Tradução e Interpretação na Universitat Jaume I sobre (i) o que é tradução, (ii) em que consiste esse processo e (iii) o perfil sócio profissional do tradutor, como requisitos para identificar suas necessidades de formação. Os dados foram obtidos mediante a aplicação de um questionário com perguntas fechadas (de escolha múltipla e perguntas polares) e abertas.

López (2010) observou que os alunos tinham visões muito diversificadas acerca dos três aspectos acima referidos, mas chegavam à sala de aula com uma ideia mais ou menos intuitiva bastante certa e clara do objeto de estudo. A maioria (29%) definiu tradução como sendo uma “ação tradutória” dum texto, “um método de expressão” que permitiria a tradução de distintas modalidades de textos e a correção/revisão. Ao próprio tempo, os alunos apontaram (i) o meio sociocultural de chegada, (ii) a época do texto original (iii) o leitor final, nessa ordem, como elementos que intervêm no processo tradutório. Para a maioria deles, o bom tradutor deve ter conhecimentos linguísticos e de natureza sociocultural dos idiomas em contato, bem como habilidades tradutórias para realizar traduções literárias, jurídicas e audiovisuais, nessa ordem, além de ser capaz de traduzir, com a mesma eficácia (i) todo tipo de texto, (ii) tanto desde como para sua língua materna.

Stupiello (2006) apresenta uma reflexão sobre as expectativas sustentadas por alunos ingressantes em um curso universitário de tradução a partir de sua experiência como professora das disciplinas de Teoria da Tradução e Prática de Tradução e de uma pesquisa realizada no começo do curso (não oferece detalhes sobre a coleta e a análise de dados).

As observações dessa autora coincidem com as de Pym (2008) no sentido de que a maior parte dos aprendizes acredita que o ensino da tradução pode ser sistematizado e aprendido por “[...]um método único e infalível, uma postura que reflete o pensamento tradicional sobre tradução como uma operação de transferência de significados de uma língua para outra[...]” (Stupiello, 2006, p.129).

Com outras palavras, esses alunos esperam que nos cursos “[...] terão acesso a fórmulas ou manuais de tradução que os capacitarão a dominar uma língua estrangeira e, simultaneamente, as regras e os métodos de tradução [...]” (Stupiello, 2006, p.131). Também consideram que apenas a prática vai capacitá-los a realizar traduções de maneira eficaz.

O estudo de Takeda (2010) explora a maneira como os professores de interpretação podem utilizar a retroalimentação dos alunos de um curso de teoria e pesquisa em interpretação numa universidade estadunidense. Os dados foram extraídos de relatórios elaborados por esses alunos sobre propostas de ações para a formação de interpretes com o objetivo de identificar seus interesses e expectativas como aprendizes de interpretação.

Os resultados mostraram que as percepções dos alunos desafiavam pressupostos fortemente consolidados e ofereciam uma base para a elaboração de propostas didáticas mais efetivas. Segundo Takeda (2010, p. 42-45), essas expectativas se centravam (i) no ensino de estratégias (falta de instrução explícita ou sistemática sobre estratégias ou a língua a ser usada nas anotações, por exemplo...), (ii) necessidade de clareza acerca de si interpretar para ou desde a LM), (iii) carência de instrução diferenciada para diferentes tipos de bilinguismo, e (iv) preocupação pela possível brecha entre a artificialidade do ambiente de ensino e a realidade do entorno profissional do tradutor.

3 Metodologia

Para tentar responder a pergunta da pesquisa relativa às expectativas de estudantes de tradução português-espanhol a respeito da competência tradutória foi desenhado um estudo de natureza qualitativa que incluiu a aplicação de um questionário, uma entrevista e uma redação. Com o primeiro instrumento se coletaram dados gerais dos participantes e informações acerca do domínio percebido do português e das línguas estrangeiras já estudadas, incluído o espanhol, sua percepção sobre a dificuldade, prazer e a natureza do ato de traduzir, os conhecimentos e habilidades que consideravam mais importantes para se tornarem bons tradutores e as disciplinas do curso que mais lhes interessavam, bem como aquelas menos interessantes para eles.

A redação também foi realizada por todos os participantes e tinha o objetivo de confirmar ou não os principais dados em torno do objeto da pesquisa por se tratar de uma atividade cuja natureza espontânea lhe outorga uma alta credibilidade à informação produzida. Cinco sujeitos participaram de uma entrevista que tinha o propósito de ampliar, esclarecer ou corroborar certas informações a partir dos questionários e as redações

Os nove alunos eram iniciantes numa turma do curso de tradução espanhol-português numa universidade pública brasileira. A amostra está integrada pelos membros da turma que se dispuseram a participar da pesquisa. Com isto foi garantido o requisito de não realizar nenhum tipo de manipulação ou intervenção, segundo manda a tradição qualitativa de investigação.

Das 27 disciplinas obrigatórias do curso de formação de professores da universidade pública contexto da pesquisa, duas estão dedicadas, respectivamente, à pesquisa em tradução e ao projeto final do curso e uma terceira introduz os alunos na área da linguística.

A análise das vinte e quatro disciplinas restantes (somando 96 créditos) mostrou a seguinte distribuição em função das cinco subcompetências que compõem a CT, segundo o PACTE (2003): 1. Bilíngue: Seis disciplinas -2 da língua materna (6 créditos) e 4 do espanhol como língua estrangeira-ELE (16 créditos) -, 2. Extralinguística: 6 -as 4 do ELE (16 créditos) e duas vinculadas às culturas hispânicas (8 créditos), 3. Conhecimentos em tradução: 3 disciplinas teóricas vinculadas diretamente (16 créditos) e outras 11(6 de tradução - 24 créditos- 5 de versão- 20 créditos) que, além de contribuir para essa subcompetência, também parecem desenvolver as subcompetências estratégica e instrumental. No eixo teoria e prática, o currículo de formação de tradutores em questão tende a privilegiar o desenvolvimento dos conhecimentos procedimentais relativos ao ato tradutório.

De acordo com os dados produzidos pelo questionário, e que se resumem na tabela 2, os sujeitos participantes eram cinco mulheres e quatro homens com idades entre 20 e 52 anos para uma média de 29 anos. 55% da amostra trabalhavam e estudavam; 66% tinham estudado inglês LE pelo menos durante dois anos e 88% (8) tinham estudado espanhol por períodos que variavam entre um semestre e sete anos, para uma média de 2,7 anos de estudo dessa língua.

Tabela 1. Dados dos sujeitos participantes

Nome	Idade	Sexo	Língua casa	Ocupação	Inglês	E/LE
Maria	25	F	Português	Estudante	6 anos	0
Estela	23	F	Português	Estudante	0	5 anos

Paolo	43	M	Português	Músico	0	2 anos
Joana	52	F	Português	P. Inglês	10 anos	7 anos
Pedro	21	M	Português	Estudante	4 anos	0,5 anos
Julia	20	F	Português	Estudante	6 anos	5 anos
Vitor	37	M	Português	F. Público	0	2,5 anos
Vera	24	F	Português	F. Público	2 anos	2 anos
Mario	24	M	Português	F. Público	5 anos	1 ano
	29,8				5,5	3,12

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto à universidade contexto desta pesquisa é conveniente levar em consideração que o curso de tradução português-espanhol constituía uma novidade no Departamento de Letras, apesar de uma larga experiência na formação de professores de LE e de tradutores de inglês e francês.

4 Discussão dos Resultados

Os dados produzidos pelo questionário, as entrevistas e as redações foram reduzidos em busca de padrões recorrentes, coincidências e contradições. Assim, desses instrumentos emergiram as categorias relativas ao domínio de LM/LE, à natureza do ato de traduzir, aos conhecimentos e habilidades do bom tradutor e às disciplinas que mais interessavam aos alunos. Nos próximos parágrafos se apresentam e analisam os dados que conformam as referidas categorias.

4.1 Domínio percebido de LM/LE

A maioria dos participantes acredita ter um bom domínio do Português nas quatro habilidades básicas, enquanto dois (Julia e Mario) consideram regular sua expressão oral e escrita, respectivamente. As respostas sobre a competência em LE são diversas, tanto para o caso do Inglês como para o Espanhol e não parecem guardar relação com o tempo dedicado ao seu estudo, se compararmos os dados resumidos na tabela 1 anterior e os que se apresentam na tabela 2, integrada por três blocos (um para cada língua) de quatro colunas (uma para cada habilidade linguística) à direita dos nomes dos sujeitos participantes.

Tabela 2. Domínio percebido de LM/LE

Nome	Português				Inglês				Espanhol			
	CO	CE	EO	EE	CO	CE	EO	EE	CO	CE	EO	EE
Maria	B	B	B	B	Re	Re	Re	Re	0	0	0	0
Estela	B	B	B	B	0	0	0	0	Re	B	B	B
Paolo	B	B	B	B	0	0	0	0	B	Re	Re	Re
Joana	B	B	B	B	B	B	B	B	?	?	?	?
Pedro	B	B	B	B	B	B	Re	B	B	B	R	Re
Julia	B	B	Re	B	Re	Re	Re	Re	Re	B	Re	Re
Vitor	B	B	B	B	0	0	0	0	Re	B	B	B
Vera	B	B	B	B	Re	R	Re	R	Re	B	Re	Re
Mario	B	B	B	Re	B	B	R	Re	B	B	R	R

Fonte: Elaborada pelo autor

A diversidade de percepção sobre o domínio do inglês se ilustra no contraste entre Joana, com 10 anos de estudo dessa língua e uma boa competência geral, e Pedro com

50% de estudo a menos e uma visão semelhante a esse respeito. Um fenômeno parecido se observa ao comparar a competência percebida de Estela e Julia, que declararam estudos de espanhol por cinco anos. Enquanto no primeiro caso prima a crença de um domínio quase pleno dessa língua (análogo ao de Vitor, com 2,5 anos), no segundo destaca a ideia de uma capacidade média, bem próxima das percepções de Vera e Paolo com dos anos de estudo de Espanhol.

Nas tabelas 1 e 2 observamos também que apenas um aluno não tinha tido nenhum contato formal com o espanhol, o que poderia esboçar a crença preponderante de que seria preciso um conhecimento prévio da LE para cursar a carreira de tradutor do par português-espanhol (GONÇALVES;MACHADO, 2010), algo que não constitui um requisito para ingressar no curso da universidade que foi contexto de nossa pesquisa e constitui um desafio para o desenho do curso e a própria prática dos docentes encarregados de desenvolver a necessária competência comunicativa dos alunos para que possam torná-la “especializada” e adequada para traduzir.

Outro dado que chama a atenção é o relativo à capacidade de escrever em espanhol, que para cinco dos oito que declararam ter estudado essa língua é avaliada como ruim ou regular. Considerando que o curso enfatiza a tradução geral, o domínio desta habilidade em ambas as línguas é de importância fundamental e constitui mais uma tarefa desafiante para os docentes, mais ainda se lembrarmos que a expressão escrita normalmente não recebe a atenção adequada em nenhum dos contextos escolares (ensino básico – Língua Portuguesa – e cursos de LE) pelos que transitam os estudantes até chegar à universidade (ESPINOSA, 2006, 2011).

4.2 Natureza do ato tradutório

Esta categoria está integrada pelas crenças dos alunos participantes acerca da dificuldade e do prazer de traduzir. Na tabela 3 se resumem os dados relativos a esta categoria e na última coluna da direita se constata que nenhum dos sujeitos pesquisados tinha experiência de tradução, logo o conjunto de percepções sobre a complexidade do ato de traduzir tem uma provável origem em fontes externas (o discurso do outro, a mídia...). Essa possibilidade as torna fracas e passíveis de serem modificadas com relativa facilidade (AJZEN, 1991) sob a influência do contexto, neste caso das propostas didáticas inseridas no curso de formação de tradutores.

A importância desses elementos como componentes dos sistemas de crenças já foi comprovada por diversos pesquisadores (BARCELOS 2006; ESPINOSA, 2006,2011, dentre outros). O prazer está associado às emoções e constitui um tipo específico de crenças, enquanto a dificuldade percebida se relaciona com as crenças de auto eficácia e opera como um inibidor ou impulsor de esforços para realizar a tarefa objeto da crença. Por fim, parece lógico pensar que se um aluno considerar que a capacidade de traduzir é um dom, dificilmente chegará a ser um bom tradutor.

Tabela 3. Natureza do ato tradutório

Nome	Grau de Dificuldade	Grau de Prazer	Dom vs. Habilidade	Experiência tradutora
Maria	1	2	1	0
Estela	4	4	3	0
Paolo	3	3	4	0
Joana	2	3	3	0
Pedro	3	4	5	0

Julia	2	3	4	0
Vitor	3	3	5	0
Vera	3	4	5	0
Mario	3	4	4	0

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com os dados da tabela 3, apenas Estela atribui um alto grau de dificuldade à tradução. Maria, Juana e Julia a consideram fácil, enquanto para mais da metade dos respondentes não é nem uma coisa nem a outra; ou seja, eles não têm uma visão sólida a esse respeito. Isto significa que a maioria dos participantes não espera encontrar sérios obstáculos na realização de tarefas dessa natureza no curso, o que suporia uma alta percepção do auto eficácia desses sujeitos a esse respeito.

A informação relativa ao prazer de traduzir coloca em dúvida a real vocação e as motivações da maioria dos participantes (Maria, Paolo, Joana, Julia, Vitor e Vera) que não consideram agradável essa tarefa ou não tem uma opinião formada sobre esse assunto. Isto nos remete à pesquisa de Hubsher-Davidson (2007), onde se observa um fenômeno análogo; isto é, as expectativas dos alunos são diversas e contraditórias em função das razões que os levam a optar por um determinado curso. Isto se expressa claramente no trecho da redação de Maria que reproduzimos a seguir:

Maria: “O curso é novo, mas promissor. O problema está comigo (deixar isso claro). Por exemplo, estou totalmente sem ideia, sem ânimo para escrever esta redação. [...] Para falar a verdade, não me vejo como uma tradutora.”

No que diz respeito à natureza da tradução, apenas três participantes (Maria, Estela e Joana) não a consideram claramente uma habilidade que pode ser adquirida e desenvolvida. Isto reflete o caráter contraditório dos sistemas de crenças do indivíduo se compararmos essas respostas com as relativas às percepções desses alunos sobre a dificuldade e o prazer de traduzir, de acordo com os dados resumidos na tabela 3. De qualquer forma, esses resultados apontam para uma maioria que se percebe capaz de chegar a ser bons tradutores

4.3 *Conhecimentos e habilidades do bom tradutor*

Os dados coletados em torno a esta categoria confirmam a observação de López (2010) no sentido de que os alunos intuem de uma maneira mais o menos acertada quais conhecimentos e habilidades seriam necessários ao ofício de tradutor; isto é, conhecer essas percepções ajudaria a atenuar os conflitos que naturalmente aparecem na sala de aula, como os relatados por Pym (2008), e a desenhar propostas didáticas mais efetivas.

As informações produzidas pelo questionário mostram uma alta coincidência em alguns componentes da CT, de acordo com a literatura especializada (GONÇALVES; MACHADO, 2010; PACTE, 2003). De fato, Maria, Vera, Julia, Pedro, Estela e Joana apontam o desenvolvimento da competência bilíngue e a competência extralinguística como um requisito para se tornar um bom tradutor, quando fazem referência ao domínio das línguas de partida e de chegada e ao conhecimento cultural de ambas, como se pode observar nas seguintes citas:

Maria: “Domínio da língua de partida e de chegada; se possível fazer um intercâmbio para conhecimento da cultura de chegada”

Vera: “Conhecimento gramatical da minha língua materna e da língua para qual vou traduzir; conhecer a cultura e particularidades do par de língua com o qual trabalharei [...]”

Julia: “Conhecer bem as línguas com as quais se trabalha, os tipos de textos, cultura [...]”

Pedro: “Conhecimento das línguas de partida e de chegada [...] conhecimento das culturas de partida e de chegada”.

Estela: “Conhecimentos linguísticos e culturais”.

Joana: “Eu preciso melhorar meus conhecimentos linguísticos do português e do espanhol e conhecer mais sobre a cultura da Espanha e da Hispano América”.

Algumas dessas visões se reiteram na redação dos alunos onde se orientava definir tradução e descrever os conhecimentos e habilidades necessários para ser um bom tradutor. Isto se observa nos seguintes trechos.

Joana: “ [...] um tradutor deve ter conhecimento de dois idiomas, conhecimento do mundo e do campo em que trabalha, conhecimento de teoria e métodos de tradução[...]”

Maria: “Conhecer profundamente a cultura de partida quanto a de chegada é indispensável para que possamos ter ferramentas úteis que nos ajudem em nosso ofício [...] este conhecimento inclui linguagem, cultura, entre outros”.

Pedro: “[...] o tradutor deve dispor de conhecimentos sobre a língua de partida e de chegada [...] e também deve conhecer [...] a cultura do texto de partida, bem como o do texto de chegada”.

Julia: “[...] o tradutor deve ter um elevado conhecimento sobre os idiomas trabalhados, conhecer as culturas de partida e chegada [...]”

Vera: “[...] além de conhecer muito bem a própria cultura e dominar as várias formas que a sua língua mãe abarca, [...] deverá fazer uma imersão na língua para a qual deseja traduzir [...] e ter um conhecimento da cultura que cerca a língua de destino”.

Outros respondentes fizeram alusão tácita à competência profissional e instrumental, como se percebe nas citas a seguir, extraídas do questionário e da redação:

Maria: “[Dominar] materiais de auxílio: dicionários, tradutores automáticos [...]” (questionário).

Pedro: “Conhecimentos de tecnologia, programas de apoio à tradução, Internet”. (Questionário). “Outros conhecimentos necessários são relativos a recursos tecnológicos como programas de apoio à tradução”. (Redação).

Mario: “Dominar ferramentas eletrônicas”. (Questionário).

Logo, dentre a diversidade de respostas em torno da competência tradutória, o que parece ficar claro é que a maioria dos participantes identifica componentes dessa competência que, sem serem suficientes, são necessários para a realização das tarefas de tradução.

4.4 Temas do curso que mais interessam

Esta foi a última categoria que surgiu dos dados e revela a expectativa dos alunos em relação às disciplinas teóricas e práticas incluídas no curso. Assim, entre as disciplinas em que os participantes não estão interessados se encontram a prática escrita e oral de espanhol (Mario e Maria) e as relacionadas com conhecimentos teóricos sobre tradução (Vitor, Julia, Estela, Pedro e Joana). Paolo e Vera declararam seu interesse pelo curso todo.

Esses resultados corroboram a diversidade de interesses e necessidades dos aprendizes de tradutor referidas nos trabalhos de Pym (2008) e Hubsher-Davidson (2007). Também parecem confirmar a percepção dicotômica da relação teoria/prática e a observação de Pym (2008) e Stupiello (2006) de que a maioria dos aprendizes sustenta a noção de que se aprenderia a traduzir dominando um conjunto de regras e de recursos que permitiriam recuperar sentidos na língua de partida e levá-los para a língua de chegada.

5 Considerações finais

Neste breve relatório da pesquisa foi possível observar que há uma carência de estudos a respeito das expectativas dos alunos sobre a CT e que os analisados neste artigo adolecem de limitações metodológicas. Parece que este artigo representa uma modesta contribuição para a compreensão das percepções dos aprendizes de tradutor profissional acerca dos conhecimentos e habilidades necessários ao ofício; ou seja, quais os componentes que devem estar presentes nos cursos de formação.

No sentido anterior, ficou claro que para a maioria dos participantes (i) é fundamental desenvolver as competências comunicativa em ambas as línguas, bem como extralinguística e a instrumental; (ii) traduzir é uma habilidade passível de ser adquirida e desenvolvida e (iii) as disciplinas e atividades práticas oferecidas pelo curso de formação são mais interessantes que as relativas à teoria.

Por fim, parece recomendável que futuros estudos se debrucem sobre aspectos mais específicos da competência tradutória desde a perspectiva dos alunos, como a utilidade dos conhecimentos teóricos na formação dos tradutores ou o nível de domínio da LE mais adequado para um melhor aproveitamento do curso, entre outros.

6 Referências

- AGUILAR, J. M. La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso. **TRANS** 8, 2004. Disponível em: <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_8/t8_11-28_JMAguilar.pdf. > Acesso em 20 maio 2011.
- AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, Issue 2, 1991, p. 179-211.
- _____; FISHBEIN, M. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) **European review of social psychology** Vol. 11, Chichester, England: Wiley. 2000, p. 1-33.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.
- BARCELOS, A. M. F. A. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, 7 (1): 123-156, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em: A. M. BARCELOS; M.H. VIEIRA- ABRAHÃO (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 15-42. 2006.
- BARKHUIZEN, G.P. Discovering Learners' Perceptions on ESL Classroom Teaching / Learning Activities in a South African Context. **TESOL Quarterly**, 32 (1), p. 85 – 105, 1998.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices. **Applied Linguistics**, 25 (2), p. 243-272, 2004.
- CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. **System**, 28 (3), p. 387-402, 2000.
- CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices**. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- DEWEY, J. **How We Think**. Lexington: D. C. Heath, 1933.
- ESPINOSA, I. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de E/LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- _____. **A evolução das crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de E/LE**. Tesis Doctoral. Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del E/LE. Universidad Antonio Nebrija. Madrid, 2011.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
- GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência tradutória. **Cadernos de Tradução**, vol. 1, No. 17, 2006: 45-69. Disponível em:< <http://www.journal.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/440>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- HUBSHER-DAVIDSON, S. Meeting Students' Expectations in Undergraduate Translation Programs. **Translation Journal**, Volume 11, No. 1, January 2007. Disponível em: <http://accurapid.com/journal/39edu.htm>. Acesso em: 15 out. 2010.
- HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. In Hurtado Albir (ed.) **La enseñanza de la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996, p. 31-55.

- LAIA, DÉBORA DOS PASSOS. **A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2008.
- LOPEZ M. P. O. De mayor quiero ser traductor. Estudio de las preconcepciones de los alumnos del primer curso del Grado en Traducción e Interpretación. **InTRAlinea** vol. 12, 2010. Disponível em: <http://www.intralineait/volumes/eng_more.php?id=870_0_2_0_M74%> Acesso em 20 mai. 2011.
- O'MALLEY, J.; CHAMONT, A. U. **Learning Strategies and Second Language Acquisition**. Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Newbury House, 1990,
- PACTE. La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns: Revista de Traducció**, 6, 2001, 39-45.
- _____. Building a translation competence model. In: ALVES, F. **Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.
- PYM, A. Redefinindo competência tradutória. **Cadernos de Tradução**, vol. 1, No. 21, 2008:9-40. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/8197/7579>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (eds). **Developing translation Competence** Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000. xvi +
- STUPIELLO, É. N. de A. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. **Cadernos de Tradução**, vol. 1, No. 17, 2006:129-139. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/440>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- TAKEDA, K. What interpreting teachers can learn from students: A case study. **Translation & Interpreting** Vol 2, No 1, 2010:38-47. Disponível em: <<http://trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/88/67>>. Acesso em: 12 out. 2010.
- USÓ, L. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. Tesis doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007.

