

FORMAÇÃO EM TRADUÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS, PROFISSÃO E ENGAJAMENTO CÍVICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE *SERVICE-LEARNING*

Paolo Scampa¹

Gaia Ballerini¹

Silvia Bernardini¹

¹Università di Bologna, Itália

Tradução de Tatiane Marques Calloni²

²Universidade de São Paulo

Resumo: A formação em tradução desenvolveu-se rapidamente nos últimos vinte anos e foi acompanhada por uma intensa reflexão sobre as competências e abordagens pedagógicas necessárias para adquiri-las, impulsionada também por iniciativas como a rede EMT (European Master's in Translation), que têm favorecido o contato entre instituições de ensino superior formadoras de tradutores(as) profissionais. Recentemente, tem sido dedicada particular atenção sobretudo às competências mais estreitamente relacionadas à profissão. Este artigo pretende oferecer uma visão geral dos principais quadros de competências e das principais abordagens pedagógicas propostas para desenvolvê-las (informação não disponível sistematicamente em italiano). Com base nessas premissas, propõe a introdução de uma abordagem pedagógica conhecida como *service-learning*, atualmente testada em vários contextos universitários, na Itália e no exterior, cujo valor para a formação na área da tradução ainda é inexplorado. Como conclusão, este artigo oferece algumas sugestões práticas para a implementação do *service-learning* no contexto universitário italiano.

Palavras-chave: Competências Profissionais; Competência Tradutória; Didática da Tradução; Modelos de Competência; Service-Learning



BY

COMPETENCES, PROFESSION, AND CIVIC ENGAGEMENT IN TRANSLATOR EDUCATION: SOME REFLECTIONS ON SERVICE-LEARNING

Abstract: In the past two decades there has been a substantial increase in the number of translator education programmes, that has gone hand in hand with intense reflection on translation competences and on the pedagogic approaches needed to acquire them. An important role has been played by network initiatives such as the EMT (European Master's in Translation), which have strengthened collaboration among higher education institutions that educate future language professionals. Particular attention has been devoted, especially in the latest years, to professional competences. In this contribution we survey the main competence frameworks and pedagogic approaches proposed for the acquisition of such competences. Based on these premises, we argue for the introduction of a new pedagogic approach known as *service-learning*, which is being tested and used in higher education settings internationally, but that is still not widely employed in translation pedagogy. We conclude with some practical suggestions for the implementation of service-learning in an Italian university translation programme.

Keywords: Professional Competences; Translation Competence; Translation Pedagogy; Competence Models; Service-Learning

1. Introdução

O surgimento dos cursos de *laurea magistrale*¹ na área de tradução especializada na Europa e no mundo, nos últimos vinte anos, levou a uma intensa reflexão sobre as competências, abordagens pedagógicas mais úteis para promover seu desenvolvimento e métodos de avaliação mais adequados para testar sua aquisição. Apesar da diversidade, todos os modelos de competências, sobretudo os

¹ N. da T.: Na Itália, o ensino superior é segmentado em três níveis: *laurea*, com duração de três anos; *laurea magistrale*, com duração de dois anos, que pode ser integrada à *laurea*, aumentando a duração para cinco ou seis anos; e *dottorato di ricerca*, com duração de três anos. Esses três níveis não correspondem totalmente ao sistema de ensino superior brasileiro.

mais recentes, concentram-se nas competências interpessoais e no oferecimento de serviços linguísticos. Da mesma forma, as abordagens pedagógicas mais influentes (como o socioconstrutivismo ou a aprendizagem situada) e as experiências mais interessantes (como as relacionadas com a simulação de projetos colaborativos), enfatizam a importância do oferecimento de oportunidades de aprendizagem em contexto real(ístico) às futuras tradutoras e tradutores², em que possam lidar com a complexidade da realidade profissional, porém sem as pressões que a caracterizam. Dada a direção que as reflexões didáticas têm tomado no mundo da tradução, é surpreendente que uma prática tão interessante e atual em âmbito sociopedagógico não tenha encontrado espaço entre elas, como o *service-learning*, que une o trabalho voluntário e a aprendizagem dessas competências estratégicas, interpessoais e profissionais que são tão centrais para a didática da tradução.

Neste artigo, pretendemos apresentar as razões pelas quais acreditamos que o *service-learning* pode contribuir para a inovação das práticas didáticas na área da tradução, encaixando-se perfeitamente às reflexões e experiências próprias da área. Para tanto, resumimos brevemente na seção 2 os principais modelos de competências desenvolvidos a partir do início dos anos 2000. Em seguida, na seção 3, descrevemos as principais propostas práticas para uma pedagogia da tradução baseada na profissão e depois passamos às considerações sobre as características mais relevantes do *service-learning* para a didática da tradução (seção 4). Finalmente, refletimos sobre as maneiras pelas quais dois mundos podem se encontrar por meio de uma atividade formativa universitária que combina espírito voluntário e aprendizagem colaborativa situada (seção 5). Ao reunir a descrição dos modelos de competências, abordagens pedagógicas, métodos de avaliação e experiências de projetos colaborativos

² Ao longo desta contribuição, utilizamos o masculino genérico para mencionar tradutoras e tradutores, alunas e alunos. Cientes da inadequação dessa solução, adotada com o único propósito de facilitar a leitura, gostaríamos de lembrar aos leitores que as mulheres, na verdade, constituem a maioria dos grupos a que nos referimos aqui (inadequadamente) no masculino.

em uma única contribuição em italiano, e ao introduzir os estudos sobre *service-learning* em âmbito linguístico, este artigo também oferece uma base sólida de partida teórico-prática para posteriores experimentos didáticos.

2. Formação profissional e competências do tradutor

As competências³ necessárias ao tradutor para desempenhar satisfatoriamente a gama cada vez mais ampla de tarefas disponíveis no mercado de serviços linguísticos têm sido objeto de intensa reflexão nos últimos anos. A combinação de pesquisa acadêmica e participação institucional (particularmente pela rede do European Master's in Translation – EMT, mas também através de projetos de inovação do ensino superior como o OPTIMALE) conduziu a um verdadeiro desenvolvimento de modelos, cujo objetivo é ir além das definições restritas (e restritivas) de competência tradutória. Como exemplo, citamos a definição de competência tradutória como um conjunto de competências linguística, textual, temática, cultural e de transferência (Neubert, 2000, p. 6), ou como uma combinação da competência bilíngue e da capacidade semântica (intra-linguística) de parafrasear um texto (Englund Dimitrova, 2005, p. 1). A competência tradutória, em sentido restrito, insere-se nesses novos modelos em um quadro muito mais amplo e articulado, visando assim a definir as competências do tradutor, ou seja, aquelas competências indispensáveis não apenas para traduzir, mas para trabalhar profissionalmente no setor de serviços linguísticos.

³ Nesta contribuição utilizamos o termo “competência” conforme a definição do *Quadro Europeo delle Qualifiche*, ou seja, para indicar “capacidade comprovada de utilizar conhecimentos, habilidades e capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas em situações de trabalho ou estudo e no desenvolvimento profissional e pessoal”. Por praticidade, também incluímos no termo “competência” os conhecimentos, habilidades e capacidades relacionadas, excetuando os casos em que a distinção é significativa.

Em primeiro lugar, é necessário apresentar brevemente os principais modelos que descrevem as competências, a fim de compreender melhor como as prioridades formativas de caráter profissional podem ser implementadas nos cursos de *laurea magistrale* dedicados. Na impossibilidade de abordar o tema exaustivamente, vamos focar nos quatro modelos mais influentes e completos, indicando a excelente introdução de Hurtado Albir (2017, p. 3-34)⁴ para maiores informações.

Kelly (2005, p. 33-34), embora não proponha exatamente um modelo, lista as seguintes competências como desejáveis para uma pós-graduação em tradução: 1. competências comunicativas e textuais em pelo menos dois idiomas; 2. competências (inter)culturais; 3. competências em específicas áreas de especialização; 4. competências profissionais e instrumentais (deontologia, ferramentas informáticas); 5. competências atitudinais e psicofisiológicas (concentração, memória); 6. competências interpessoais (trabalho em equipe, liderança, negociação); 7. competências estratégicas (resolução de problemas, autoavaliação). A própria autora enfatiza que muitas dessas competências (da quarta à sétima) fazem parte do leque de competências gerais ou transversais, também conhecidas como *soft skills*, definindo esse fato como “uma idiosincrasia surpreendente no nosso setor” (Kelly, 2005, p. 34, tradução nossa)⁵. Embora essa idiosincrasia possa ser vantajosa para os formados e formadas em tradução, dada a transferibilidade das competências de tradução para outras áreas, não há dúvida de que a aquisição dessas competências representa um desafio para a didática universitária tradicional. Desafio que também reflete na avaliação das competências adquiridas. Para tanto, Kelly propõe um método de avaliação que potencializa a autonomia e a tomada de consciência do discente: o portfólio de tradução. No portfólio, justificando suas

⁴ No texto, utilizamos nossa proposta de tradução em italiano para os nomes das (sub)competências, indicando a Tabela 1 para os nomes originais em inglês extraídos das publicações citadas (em alguns casos ligeiramente adaptados por questão de espaço).

⁵ No original: a striking idiosyncrasy of our field's.

escolhas oportunamente, o aluno é livre para inserir até quatro atividades relacionadas à tradução que, apresentadas e comentadas, melhor reflitam o que foi aprendido. Nessa concepção de avaliação, muda também a figura do avaliador: não mais necessariamente o professor, mas os colegas de curso, o próprio aluno ou especialistas externos.

No segundo modelo, fruto do trabalho do grupo PACTE (2003 *apud* Hurtado Albir, 2017), a competência tradutória é estruturada em cinco subcompetências, a saber: 1. subcompetência bilíngue, 2. subcompetência extralinguística; 3. conhecimento declarativo da tradução (como processo e como profissão); 4. subcompetência instrumental; 5. subcompetência estratégica, à qual são adicionados componentes psicofisiológicos e atitudinais específicos (memória, atenção, criatividade). Nesse modelo, o subcomponente estratégico tem papel fundamental, por meio do qual todo o processo tradutório é planejado e monitorado. É a posse dessa subcompetência holística e transversal que distingue o tradutor profissional de uma pessoa bilingue possivelmente dotada de uma capacidade inata para traduzir.

Um terceiro modelo, fortemente influenciado pelo modelo PACTE, foi proposto por Göpferich (2009). As competências indicadas pela autora, semelhantes às apresentadas no modelo PACTE, são as competências bilíngue, temática, instrumental, psicomotora e estratégica. Junta-se a elas a competência relativa à ativação de procedimentos de rotina, ao passo que faltam os conhecimentos declarativos sobre tradução. O modelo de Göpferich, porém, distingue-se sobretudo pela inclusão de alguns fatores situacionais que regulam a aplicação do próprio modelo, ou seja: a finalidade da tradução e as normas aplicáveis, a consciência do tradutor acerca do seu papel profissional e social, e as habilidades individuais. Percebe-se, portanto, como a competência tradutória no modelo de Göpferich está fortemente ancorada na situação comunicativa específica, tanto que o desenvolvimento de comportamentos competentes, típicos do especialista, pode ocorrer apenas através de métodos de ensino-aprendizagem situada (Vienne, 1994; Risku, 2002).

Por fim, o modelo mais influente, por motivos claros, é o adotado pela EMT, que de fato constitui um padrão a ser alcançado pelas *lauree magistrali* que desejam fazer parte dessa rede de excelência. Em sua versão mais recente, lançada em 2017, o modelo contempla cinco áreas (EMT, 2017). A primeira, relacionada aos conhecimentos linguísticos e culturais, é subespecificada, pois pressupõe-se que seja um pré-requisito já possuído pelos alunos no momento da admissão. As outras quatro áreas referem-se à competência tradutória em sentido restrito (da análise do texto de partida ao controle de qualidade final), competência tecnológica (relacionada a todas as ferramentas do ofício), competência pessoal e interpessoal (que inclui, por exemplo, o respeito aos prazos e a capacidade de trabalhar em equipe e aprender novas competências) e experiência relacionada à prestação de serviços (abrangendo, entre outros, o relacionamento com os clientes, a deontologia profissional e o gerenciamento de projetos). É de particular interesse a importância atribuída às duas últimas áreas nesse novo quadro de competências. Em comparação com a versão anterior (EMT, 2009), por conta de um redimensionamento de algumas áreas (por exemplo, temática e de aquisição de informação, agora incluídas na competência tradutória), aquelas mais ligadas à dimensão profissional têm de fato adquirido maior peso e maior visibilidade, merecendo o status de áreas de competência independentes.

Tabela 1: Competências (ou subcompetências) constituintes da competência tradutória/do tradutor em cinco modelos propostos na literatura, organizadas de acordo com correspondências necessariamente aproximadas

Kelly (2005)	Göpferich (2009)	PACTE (2017)	EMT (2009)	EMT (2017)
Bilingual communicative and textual competence	Communicative competence in at least two languages	Bilingual sub-competence	Language competence	Language and culture

Cultural and intercultural competence		Extralinguistic sub-competence	Intercultural competence	
Subject area competence	Domain competence		Thematic competence	
Attitudinal or psycho-physiological competence	Psychomotor competence	Psycho-physiological components		
Interpersonal competence				Personal and interpersonal
Strategic competence	Strategic competence	Strategic sub-competence	Translation service provision competence	Service provision
Professional and instrumental competence	Tools and research competence	Instrumental sub-competence	Technological competence	Technology
	Translation routine activation competence	Knowledge of translation sub-competence		Translation
			Information mining competence	

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

3. Abordagens didáticas e propostas para a aquisição das competências relacionadas à profissão

3.1 Introdução: das competências à formação

A clara indicação contida nos modelos de competências sobre a necessidade de um ensino superior mais voltado à profissão levou a numerosas tentativas de integração desse componente nos cursos universitários para tradutores. Pesquisadores e professores de tradução como González Davies (2004), Gouadec (2005), Kiraly (2000) e Zucchini (2012) enfatizaram a necessidade de harmonizar

a prática didática e os padrões de um universo profissional em constante e radical mudança, caracterizado pelo crescimento exponencial do conhecimento, encurtamento do ciclo de vida das competências e inovações tecnológicas disruptivas (Ballerini, 2016; Buyschaert *et al.*, 2018).

Todos os modelos descritos na seção anterior enfatizam, de forma mais ou menos explícita, como as competências que distinguem o tradutor são eminentemente transversais, interligadas e evidenciam a dificuldade em conciliar as estruturas rígidas dos cursos acadêmicos com objetivos de aprendizagem dificilmente separáveis em atividades únicas de formação. Essa questão é ainda mais pertinente para as competências de maior relevância a nível profissional, ou seja, aquelas relacionadas à esfera da prestação de serviços e das relações interpessoais. Para responder às demandas da indústria da tradução e permitir que os recém-formados entrem no mercado da tradução com sucesso e a longo prazo (principal objetivo do Processo de Bolonha, implementado pela EMT), é necessário desenvolver metodologias que vão além do mero exercício de tradução guiado e corrigido pelo docente, o que Kiraly define como “abordagem *quem lê a próxima frase?*” (2005, p. 11, tradução nossa)⁶.

Nesse sentido, a partir da década de 1980, foram elaboradas abordagens teóricas e teórico-metodológicas (Nord, 1991; Vienne, 1994; Kiraly, 2000; Risku, 2002; Gile, 2009), além de propostas concretas de tipos de atividades (González Davies, 2005; Gouadec, 2005; Way, 2008; Krüger & Serrano Piqueras, 2015; Buyschaert, Fernandez-Parra & van Egdome, 2017), cuja finalidade é claramente profissionalizante. Tais propostas têm em comum a tentativa de simular, dentro de um contexto didático de formação universitária, as atividades, padrões e interações típicas do ambiente de trabalho. A essas propostas somam-se metodologias que permitem a integração de projetos autênticos de tradução nos cursos acadêmicos (Kiraly, 2005), graças aos quais os alunos têm a oportunidade de lidar com os mesmos padrões exigidos pelo mundo profissional.

⁶ No original: the “who’ll take the next sentence” (WTNS) approach.

3.2 Abordagens teórico-metodológicas para uma pedagogia da tradução baseada na profissão

De todos os precursores de uma pedagogia da tradução baseada na profissão, não podemos deixar de citar Christiane Nord. A autora (Nord, 1991) acredita que a formação do tradutor deve simular a prática profissional e, portanto, cada tradução proposta deve ter um objetivo realista. Para promover essa prática, Nord toma emprestado da *New Rethoric* uma série de perguntas capazes de orientar o aluno no processo tradutório⁷. A proposta, baseada em um modelo funcionalista, é um passo claro em direção a uma formação *student-centred*, com foco tanto no processo tradutório quanto no produto da tradução. Embora não considere outros aspectos relevantes, como por exemplo a prestação de serviços de tradução, pode ainda assim ser definida como uma abordagem que transfere “realismo profissional para a sala de aula” (Kelly, 2010, p. 391, tradução nossa)⁸.

Assim como Nord, Gile (1995, 2009) considera fundamental que o docente se concentre primeiro no processo e depois no produto. Mais que comentar as traduções produzidas pelos alunos, enfatizando se as propostas estão ou não corretas, deve identificar e analisar os problemas que aparecem durante o processo tradutório, sugerindo procedimentos para lidar com as dificuldades encontradas. De qualquer forma, a capacidade de gerir as dificuldades com autonomia representa uma das competências exigidas do tradutor em contexto profissional. Um outro elemento de harmonização entre formação e profissão diz respeito à avaliação da qualidade segundo uma perspectiva profissional, portanto mais holística, não baseada exclusivamente na busca de equivalências linguísticas e textuais.

⁷ Who is to transmit/ to whom/ what for/ by what medium/ where/ when/ why / a text with what function?/ On what subject matter/ is he to say/ what/ what not/ in which order/ using which non-verbal elements/ in which words/ in what kind of sentences/ in which tone/ to what effect? (Nord, 1991, p. 144).

⁸ No original: professional realism in the classroom.

Em 1994, Vienne aplica a abordagem de aprendizagem situada à didática da tradução, prevendo a “tradução de textos em sua situação comunicativa real” (1994, p. 51, tradução nossa)⁹ e avançando, assim, nas reflexões sobre formação e profissão. O método proposto é baseado em fundamentos teóricos que descrevem o processo tradutório como uma atividade que requer uma variedade de competências, desde a análise da situação tradutória até a descrição do produto da tradução, passando pelas fases de planejamento de recursos e busca de textos paralelos, uso de fontes e cooperação com o cliente, nesse caso o próprio docente. A turma é dividida em grupos e cada um recebe um texto previamente traduzido pelo docente em uma situação tradutória autêntica. O docente-cliente fornece as respostas às perguntas feitas pelos alunos na fase de negociação, oferecendo assim um contexto de referência com base no qual realizar a tradução.

Principal proponente da abordagem socioconstrutivista na área da tradução, Kiraly coloca no centro de sua proposta metodológica a aprendizagem colaborativa e a implementação de projetos de tradução autênticos para clientes autênticos (Kiraly, 2000, p. 60). O objetivo é ajudar os alunos a alcançar níveis de autonomia semiprofissionais através de experiências reais, ou seja, lidando com trabalhos de tradução que o docente recebe de contatos profissionais pessoais. A abordagem socioconstrutivista de Kiraly envolve a divisão do trabalho para a realização de uma tarefa específica que deve ser feita em grupo para que os membros da equipe possam construir juntos os significados, assim como desenvolver conhecimentos culturais e profissionais. Verifica-se, assim, a evolução de uma didática centrada no docente, que é considerada a principal fonte de conhecimento, para um ensino em que o aluno se torna o agente central do processo de aprendizagem, enquanto o docente se torna um informador, conselheiro e avaliador. Sobre avaliação, Kiraly (2005), assim como Kelly (2005), propõe o portfólio de tradução como uma alternativa válida aos métodos tradicionais.

⁹ No original: translation of texts in their real communicative situation.

Na sua proposta, os alunos selecionam um conjunto de traduções realizadas ao longo do semestre, combinando a avaliação formativa e somativa à avaliação ipsativa, ou seja, a capacidade do aluno de saber avaliar a progressão da sua própria competência ao longo do semestre. Uma vez inseridos no mundo da tradução profissional, é um elemento que permitirá que verifiquem se serão capazes de completar o trabalho dentro dos prazos estabelecidos, respeitando os padrões qualitativos combinados.

3.3 Propostas práticas para uma pedagogia da tradução baseada na profissão

Em seguida a um intenso trabalho de pesquisa, que combinou transversalmente reflexões sobre a didática da tradução e mudanças na profissão, em termos de competências exigidas e aplicações tecnológicas, foram concebidas e implementadas abordagens que visam a recriar a realidade profissional do tradutor em sala de aula, colocando em prática as sugestões descritas em 2.2. As principais propostas feitas serão analisadas a seguir.

Nos mesmos passos do *Enfoque por tarefas* (Hurtado Albir, 1999), González Davies propõe em *Multiple Voices in the Translation Classroom* (2004) uma metodologia baseada nos princípios da aprendizagem cooperativa e do socioconstrutivismo. Os métodos de trabalho incluem atividades (exercícios curtos para desenvolver aspectos específicos de caráter linguístico, enciclopédico, tradutório ou profissional), *tareas* (conjuntos de atividades que são desenvolvidas em várias sessões e preveem a entrega de um produto final) e projetos, que demandam uma participação ainda mais ativa do aluno na fase de tomada de decisão e na avaliação do produto final, potencializando ao máximo a cooperação entre os discentes. Para González Davies (em Galán Mañas, 2009), o momento da avaliação é particularmente relevante e todos os agentes (docentes, alunos, tradutores e especialistas externos) deveriam participar. A avaliação pedagógica deveria ser combinada com a avaliação pro-

fissional e, à medida que o processo de aprendizagem avança, as duas avaliações deveriam coincidir.

Krüger & Serrano Piqueras (2015) são os idealizadores do Translation Project Using Translation Tools, na University of Applied Sciences de Colônia. O objetivo do curso é reproduzir em sala de aula o ambiente que os alunos encontrarão em sua futura carreira como tradutores. O quadro teórico de referência é duplo: de um lado, a “tradução em situação” de Risku (1998, 2004), e de outro, o modelo de competências tradutórias de Göpferich (Tabela 1). O curso, de um semestre de duração, permite que os alunos concluam projetos complexos com autonomia, dispondo de ferramentas de tradução assistida e de gestão terminológica. Durante o curso, é dado espaço para aplicações e métodos não estritamente tradutórios, mas importantes na rotina profissional dos tradutores, como opções de configuração de e-mail, uso de mecanismos de busca e ferramentas de construção e análise de corpora, vistas como “ferramenta[s] de melhoria de desempenho” (Krüger & Serrano Piqueras, 2015, p. 20, tradução nossa)¹⁰.

Daniel Gouadec, que promove a pedagogia da tradução por projeto, fundamenta sua própria abordagem, desenvolvida na Université de Rennes 2, em dois objetivos principais: aproximar as situações pedagógicas dos modelos profissionais e fazer todas as modificações necessárias na organização dos cursos, de modo que possibilite essa profissionalização (Gouadec, 2005, p. 33). O resultado é o desenvolvimento de uma metodologia didática que incorpora trabalhos de tradução autênticos para clientes autênticos nos currículos universitários. O modelo, criado em 1984, prevê que para cada trabalho novo sejam nomeados um gerente e um assistente do projeto, que deverão escolher os tradutores, negociar os prazos de entrega e condições do serviço, estabelecer as especificações do projeto e o cronograma de produção. Trata-se de um mecanismo em que todos os participantes conhecem os próprios papéis e tarefas. Os novatos são integrados como tradutores

¹⁰ No original: performance-enhancing tool[s].

e acompanhados pelo gerente do projeto e seu assistente; assim que entendem o sistema, podem assumir progressivamente novas responsabilidades, passando da posição de estagiários à posição de gerentes de área de projeto, até finalmente tornarem-se gerentes-gerais de projeto. Uma etapa fundamental, do ponto de vista pedagógico, é o controle de qualidade. O responsável pela fase de pós-tradução unifica as traduções realizadas individualmente para criar uma versão final e, assim, induz os tradutores a justificar suas propostas, fazer uma autoavaliação e considerar os conselhos dos colegas. Além disso, o sistemático controle de qualidade do projeto, feito pelos encarregados da pós-tradução e da qualidade, reduz consideravelmente a intervenção do tutor¹¹, sem comprometer a qualidade das avaliações. Entre as muitas vantagens dessa abordagem, vale destacar em primeiro lugar o modo como a criação de estruturas de trabalho coletivo fortalece a motivação e o sentimento de solidariedade entre os participantes. Os alunos mais avançados compartilham seus conhecimentos com os colegas e todos são responsáveis de forma solidária pela qualidade do resultado final.

A pedagogia por projeto assumiu um papel central na didática da tradução graças a duas iniciativas europeias importantes, os projetos OTCT e INSTB. De 2014 a 2016, sete universidades europeias¹², lideradas pela Universidade de Rennes, promoveram e desenvolveram o projeto OTCT (Optimizing Translator Training through Collaborative Technical Translation), uma parceria estratégica Erasmus+ cujo objetivo era facilitar a integração das práticas profissionais na formação do tradutor, melhorar a empregabili-

¹¹ N. da T.: A função do *tutor* é comum nas universidades italianas e corresponderia, aproximadamente, às funções do professor auxiliar e do leitor presentes nas universidades brasileiras. É considerada uma atividade extracurricular, com horários marcados individualmente ou em grupo, cujo objetivo é aprofundar o conteúdo visto em aula, esclarecer dúvidas e auxiliar na organização geral do percurso acadêmico.

¹² Univerzita Karlova v Praze, Swansea University, Universitatea Babeş-Bolyai, Universita Ta Malta, Universidad Pablo de Olavid, Université Catholique de Louvain.

dade dos estudantes e intensificar as relações entre as universidades europeias. As sessões Tradutech, promovidas pela OTCT, foram simulações de projetos colaborativos de tradução técnica multilíngue realizados em condições profissionais, graças às tecnologias colaborativas on-line. Antes da sessão propriamente dita, os alunos participavam de um evento de formação em tradução técnica, gerenciamento de projetos, controle de qualidade e tecnologias de tradução. As sessões, com duração de cinco dias, previam a criação e administração de uma agência própria de tradução. Cada equipe, composta de oito a doze alunos com responsabilidades e funções específicas (proprietário da agência, gerente de projeto, terminólogo chefe, tradutor), lidava com projetos de tradução técnica em larga escala seguindo as especificações e prazos dos clientes, a fim de recriar situações semiprofissionais. Além disso, os alunos de todas as instituições eram inseridos em um projeto terminológico compartilhado para promover a cooperação à distância.

Em 2015, seguindo os passos do projeto OTCT, foi lançada oficialmente a INSTB, International Network of Simulated Translation Bureaus. Trata-se de uma parceria de universidades europeias que integram em seus currículos atividades de formação que envolvem a criação de agências de tradução simuladas, os chamados Simulated Translation Bureaus (STB) ou *skill labs*. O INSTB é um projeto ambicioso que possui vários objetivos estratégicos, entre os quais: aumentar a quantidade de trabalho prático de tradução em programas de formação de tradutores, de acordo com a necessidade do mundo profissional, das organizações de credenciamento e do Master Europeo in Traduzione (EMT); fornecer experiência tradutória aos alunos antes da formatura para aumentar as chances de emprego; contribuir para o aprimoramento da qualidade das traduções dos alunos, com especial atenção aos requisitos de qualidade profissional; e contribuir para a padronização das competências e critérios de avaliação das traduções. Atualmente, são treze¹³ as universidades que aderiram ao projeto. As características

¹³ Ghent University, UC Leuven Limburg, KU Leuven, Swansea University,

marcantes de alguns de seus STBs ativos são descritas em Buyschaert, Fernandez-Parra & van Egdom (2017), assim como em van Egdom *et al.* (2020).

4. O *service-learning*

4.1 O caminho acadêmico para a participação civil

Apresentados os principais aportes teóricos e experiências na área de formação do tradutor profissional (modelos de competências, abordagens pedagógicas e avaliação), agora é possível compreender o potencial de uma abordagem ainda não valorizada na teoria e na prática da didática da tradução, ou seja, o chamado *service-learning*.

Service-learning é um percurso metodológico de educação cívica para a cidadania participativa cujos créditos acadêmicos são obtidos pelos alunos através do planejamento, realização e prestação de contas de um serviço “voluntário” para a comunidade e na comunidade. Embora possa ser erroneamente confundido com o voluntariado por compartilhar o elemento de gratuidade, valor social, objetivos cívicos e vínculo com a comunidade, o *service-learning*, na verdade representa uma evolução e marca a transição de parcerias transacionais (como o voluntariado) para transformacionais, nas quais a atividade se baseia na união de dois objetivos, visando ao benefício mútuo das duas partes envolvidas: a comunidade e os discentes. Bem diferente, portanto, de atividades de voluntariado em que o foco é direcionado unicamente ao serviço e seu destinatário, gerando um processo unidirecional em que apenas uma das duas partes envolvidas, no caso o discente, aproxima-se da outra, a comunidade.

Universiteit Antwerpen, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Université de Mons, Vrije Universiteit Brussel, Zuyd Hogeschool/Maastricht, Turku University, Technology Arts Sciences TH Köln, Utrecht Universiteit e Dublin City University.

Há dois elementos adicionais para diferenciar *service-learning* e voluntariado: os princípios de *reciprocity* (reciprocidade) e *reflexivity* (reflexividade), que junto com *respect* (respeito) e *relevance* (relevância) representam os quatro R's fundamentais e específicos do *service-learning*. *Reciprocity* é uma das bases da participação cívica. Consiste em “reconhecimento, respeito e valorização dos conhecimentos, perspectivas e recursos com que cada parceiro contribui para a colaboração” (Carnegie Foundation, 2011, tradução nossa)¹⁴ e inclui: troca de benefícios, recursos e ações; processo de influência a nível social, pessoal e ambiental; e *generativity*, um processo transformador que faz com que os participantes da relação se tornem e/ou produzam algo novo (Dostillo, 2012). *Reflexivity*, por outro lado, é “uma reflexão crítica sobre a relação comunidade-universidade e sobre as atividades [de *service-learning*]” (Guarino *et al.*, 2019, tradução nossa)¹⁵, sendo um componente fundamental para o percurso dos alunos através do trabalho de campo quando atividades de *service-learning* são incorporadas.

Do ponto de vista pedagógico, ético e ideológico, o *service-learning* tem como ideal a disseminação de alimento intelectual e ferramentas operacionais para sensibilizar as gerações mais jovens para a cidadania ativa, apoiando o seu envolvimento coletivo e cooperativo no grande campo do universo sem fins lucrativos. Com o *service-learning*, os alunos deixam o campus universitário e retornam após terem se aventurado no papel de agentes sociais da sua comunidade e experimentado a complexidade da realidade com espírito cooperativo e intenção de resolução de problemas (Eyler & Giles; 1999; Fiorin, 2016).

Inspirado na filosofia política participativa de Dewey (1938), o *service-learning* foi amplamente adotado a partir dos anos 80 nos currículos de faculdades e universidades dos Estados Unidos (Fur-

¹⁴ No original: recognition, respect, and valuing of the knowledge, perspective and resources that each partner contributes to the collaboration.

¹⁵ No original: a critical reflection on the community-university relationship and on [service-learning] activities.

co & Root, 2010) e atualmente está sendo expandido nas universidades italianas e europeias (Guarino & Zani, 2017). Configura uma abordagem pedagógica renovada em que o tradicional ensino nocional e frontal da educação cívica é combinado ativamente com a participação concreta dos discentes em prol da sociedade civil. Promove o espírito de solidariedade, responsabilidade social e ação cívica coordenada dos discentes, oferecendo-lhes uma oportunidade de aprendizagem dinâmica em campo. Ao prestar um serviço socialmente útil e, portanto, gratificante, ganha-se um novo sentido de identidade e pertencimento, tanto para a sociedade civil quanto para a comunidade profissional.

Estrutura complexa de nome composto, o *service-learning* visa a atender concretamente, por um lado, certas necessidades sociais da comunidade e, por outro, a necessidade didática dos alunos de saber explorar e aplicar diligentemente, em contexto social real, os conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos em sala de aula, enriquecendo-os criticamente por meio do diálogo multidisciplinar com as observações de campo. Mentos socialmente ativas, abertas e colaborativas, os alunos desempenham assim um papel decididamente central nessa formação que abre de modo curricular a academia à sociedade civil e associativa, demandando também uma remodelação dos critérios para avaliar seus trabalhos.

4.2 *Service-learning* tradutório e formação do tradutor

A participação cívica e a resposta às exigências da comunidade constituem áreas centrais de intervenção para o *service-learning*. Outra área, certamente não menos importante, é constituída pela remoção das barreiras linguísticas que dificultam o fluxo de informação e o encontro das diversidades culturais. Ademais, o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras são duas áreas às quais o *service-learning* tem sido aplicado com sucesso (Ping, 2014; Salgado-Robles, 2018). Na área da tradução, assim como no *service-learning*, existe uma forte participação voluntária de tradutores profissionais e em formação, que oferecem seu trabalho gratuita-

mente em associações como Translators without Borders, Traduttori per la Pace ou Translation Commons. No entanto, as experiências de *service-learning* universitário na área da tradução permanecem limitadas, mesmo no contexto acadêmico dos EUA, onde o *service-learning* é especialmente desenvolvido (Tocaimaza-Hatch, 2018).

Ainda assim, alguns exemplos recentes demonstram o potencial da abordagem, não apenas para favorecer o desenvolvimento das competências de transferência linguística e cultural, mas também para aumentar a motivação e favorecer a aquisição da capacidade de negociar com interlocutores diversos, aplicar conhecimentos acadêmicos em contextos reais e utilizar os recursos disponíveis de modo direcionado para um público e propósito específicos (Thompson & Hague, 2018). Outra vantagem, não imediatamente evidente, diz respeito ao desenvolvimento da chamada autoeficácia, ou seja, a confiança de uma pessoa em suas próprias competências. Alcançar esse objetivo de aprendizagem, considerado essencial também na formação de tradutores (van Egdom *et al.*, 2020), é um dos resultados garantidos do *service-learning* (Yorio & Ye, 2012).

Dadas as premissas, é muito natural que as competências relacionadas à mediação linguística e cultural sejam colocadas a serviço da comunidade em um curso de tradução, ou melhor, a serviço das comunidades (tratando-se de intermediação linguística). No entanto, alocar recursos humanos motivados e preparados ao *service-learning* tradutório não é apenas um ato de nobreza, responsável pelo encontro proveitoso entre culturas e entidades de participação cívica ou de utilidade pública. A atividade que descrevemos, considerando o encontro ideal entre o campo comunicativo de ação cívica e o campo curricular especializado da formação superior em tradução, também é uma oportunidade profissionalizante única para os cidadãos-estudantes aperfeiçoarem e enriquecerem suas competências tradutórias pessoais, comparável a uma verdadeira experiência de trabalho, reconhecida como tal com créditos formativos e certamente apreciada pelo mercado de trabalho.

Em situação real, esses jovens tradutores sem fronteiras terão necessariamente de lidar com toda a cadeia organizacional, que vai

desde as relações humanas internas e externas até a revisão e edição de textos, passando pela gestão administrativa e agendamento de prazos. Em suma, terão de enfrentar o processo tradutório na sua totalidade de forma holística, multidisciplinar e pragmática. No mundo profissional, a tradução nunca é limitada a uma única operação de translação textual de uma língua para outra. Por mais central que essa operação seja, ela sempre inclui toda uma série de processos a serem gerenciados. Por outro lado, a atenção dada à competência pessoal e interpessoal e à competência relacionada à prestação de serviços no modelo mais recente da EMT (2017), que abordamos na seção 2, confirma a necessidade de momentos formativos que vão além da lógica do exercício tradutório como um fim em si, como acontece nas simulações propostas pela rede INSTB e, em geral, nas experiências descritas em 3.3.

A sala de aula por si só, mais por falta de tempo e condições que de intenção, não é de fato capaz de satisfazer estas exigências, delegando-as principalmente aos indispensáveis estágios externos, às iniciativas individuais (encontros com empresas e workshops práticos) e, no máximo, aos *translation bureaus*. O *service-learning* tradutório constitui mais uma forma de desenvolvimento das competências descritas na seção 2, também valorizando e alimentando a dimensão da participação civil dos alunos. A integração de *translation bureaus* e *translation as service* pode constituir uma estrutura paralela ao sistema de estágio em empresa. Com mais ambição, pode também originar um serviço parceiro desejável, oferecido por estudantes dos cursos europeus de pós-graduação em tradução (parte da EMT ou de outras associações, como as alianças universitárias europeias em processo de formação), aceitando as solicitações dos projetos Europe Engage e UNICORN, apoiados pela União Europeia.

Em benefício dos objetivos formativos, cívicos e profissionais, além da utilidade para a sociedade civil, o *service-learning* tradutório é definitivamente uma educação cívica aplicada à comunicação interlinguística, em proveitosa harmonia disciplinar com a formação curricular específica dos pós-graduandos em tradução

especializada. Coerente com as prioridades formativas específicas da disciplina, o *service-learning* tradutório propõe-se, por um lado, como um ramo setorial do *service-learning* geral e, por outro, como uma integração mais socialmente sustentável a simulações e estágios profissionais.

5. Competências profissionais, aprendizagem experiencial e serviço ativo: cinco princípios orientadores para o *service-learning* na área da tradução

Baseado nas reflexões e teorias apresentadas nas seções anteriores, o grande potencial formativo e social do *service-learning* aplicado aos serviços linguísticos não passará despercebido, sobretudo se estiver relacionado aos modelos de competências, abordagens pedagógicas e propostas didáticas concretas formuladas no mundo da formação tradutória nos últimos vinte anos. Para discutir e colaborar com essas questões, gostaríamos de descrever nesta seção conclusiva uma implementação de projeto dentro do horizonte teórico-metodológico do *service-learning*. Uma espécie de agência de tradução estudantil sem fins lucrativos, estabelecida com um espírito de serviço à comunidade, que integre oportunidades de reflexão explícita sobre a aprendizagem experiencial ligada à responsabilidade cívica e à participação do indivíduo e da instituição universitária para o fortalecimento das comunidades.

Administrada de forma autônoma pelos alunos e supervisionada por docentes e tutores, essa agência atende particularmente, mas não necessariamente de forma exclusiva, a associações sem fins lucrativos, contribuindo para a revitalização profunda das relações internacionais informais em âmbito social e do espírito de integração cultural transnacional entre as comunidades de vários países, dentro e fora da Europa. Situadas fora dos circuitos comerciais, produtivos e institucionais, essas entidades associativas cívicas protegidas pela legislação são algumas das figuras transversais vitais que estabelecem relações em seus territórios e constituem

pontos comunicativos influentes no plano cultural e informativo, tanto presencialmente quanto on-line. As principais competências de cidadania que são desenvolvidas, graças às interações geradas por essa colaboração, são fortalecidas através das oportunidades de autorreflexão e reflexão guiada (diários, laboratórios e reuniões de feedback) típicas do *service-learning*.

i. Equilibrando profissão e serviço

As experiências de *service-learning* não pressupõem necessariamente a prestação de serviços nas áreas de formação dos alunos que as realizam, mas não as excluem a priori. Conforme visto anteriormente, o voluntariado já está amplamente presente na sociedade, no caso dos serviços linguísticos. A introdução de um módulo específico na *laurea/laurea magistrale* apenas reforça e institucionaliza essa realidade, ao mesmo tempo contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho. No momento em que o serviço se torna parte integrante de um currículo de estudos, é necessário formalizar suas características e os papéis dos participantes. Do ponto de vista do conteúdo, o *service-learning* tradutório consiste em quatro etapas, sendo as duas primeiras especificamente relacionadas à abordagem. A primeira fase consiste na reflexão sobre as competências-chave da cidadania e sobre a consciência social e pessoal realizada no início do módulo, criando as condições de conscientização necessárias para que o trabalho sucessivo seja realizado em conformidade com os princípios dessa abordagem sociopsicopedagógica. A segunda fase, de importância fundamental para diferenciar o *service-learning* de outras formas de aprendizagem colaborativa, consiste no reconhecimento das necessidades específicas da comunidade identificada: uma vez estabelecido o diálogo e efetuada a *needs analysis*, os alunos discutirão com a comunidade quais, entre as necessidades indicadas, poderão ser satisfeitas, considerando suas competências e conhecimentos, além do cronograma e métodos. Essa primeira consulta dará início à coconstrução do projeto, que envolverá co-

munidade e alunos engajados em reuniões periódicas para definir os objetivos de curto, médio e longo prazo, discutir o andamento das atividades e fazer ajustes, se necessário. A terceira fase, mais profissionalizante, é dedicada à estruturação do grupo de trabalho e, posteriormente, à prestação dos serviços propriamente ditos. Por fim, a quarta fase consiste no aprofundamento das questões relacionadas à deontologia profissional e ao papel social do tradutor entre *service-learning* e profissão que ocorre ao longo de todo o módulo.

ii. Cronogramas e modalidades didáticas

A atividade de *service-learning* aqui descrita deve durar pelo menos um semestre e oferecer um mínimo de cinco créditos acadêmicos (equivalentes a 125 horas de dedicação do aluno, entre aulas teóricas e trabalho autônomo, das quais pelo menos 25 dedicadas ao *service-learning*) se configurada como uma atividade formativa independente, ou um número comparável de horas de dedicação do aluno, se configurada como laboratório/exercícios. Sua implementação dentro de um curso de *laurea magistrale* ocorreria naturalmente no segundo ano de curso, pela necessidade de autonomia de decisão, competências e habilidades (tecnológicas, linguístico-culturais, tradutórias, pessoais e interpessoais e de prestação de serviços). A atividade seria configurada como uma experiência obrigatória para todos os alunos próximos à conclusão do curso e ao ingresso no mundo profissional, constituindo o ápice do percurso acadêmico.

iii. Conteúdo e divisão de tarefas

Assim como em uma verdadeira comunidade de prática, e diferente do que acontece na sala de aula, nem todos os participantes desempenham as mesmas tarefas e papéis. As atividades profissionais são determinadas pelo próprio grupo e mudam ao longo do tempo, exceto pelo aprofundamento dos princípios do *service-learning*, que é igual para todos. O grupo deve primeiro organi-

zar-se como uma entidade capaz de oferecer serviços linguísticos em nível profissional para fins beneficentes e, em seguida, fornecer esses serviços em conformidade com padrões profissionais, princípios deontológicos e participação cívica. O grupo de alunas e alunos que realiza o projeto deverá se questionar e resolver problemas que abrangem a identificação do cliente, a definição das regras que delimitam as atividades que o grupo pode legitimamente assumir, a criação de estratégias de comunicação via web/rede social, a atribuição de funções (gerenciamento de projetos, tradução, revisão, gestão da terminologia e comunicação externa) e a definição de modalidades de colaboração. Embora essas decisões envolvam todos os participantes, cada um terá experiências diferentes dentro do grupo e, idealmente, serão capazes de entender quais papéis são mais adequados para cada um.

iv. Avaliação

A avaliação do desempenho das alunas e alunos leva em conta o conteúdo mencionado no ponto anterior. O cumprimento dos objetivos formativos é comprovado através da aquisição de competências de participação cívica e social e de habilidade interacional, além de todas as competências e habilidades profissionais definidas pela EMT como necessárias ao pós-graduado em tradução. As atividades de avaliação decorrerão em dois momentos distintos, assumindo formatos diferentes. Do ponto de vista formativo, ao final de cada encontro, os alunos serão convidados a refletir criticamente sobre os tópicos de crescimento pessoal, participação cívica e valorização da relação universidade-comunidade, por meio da elaboração de diários pessoais e discussões com outros membros do grupo. Por outro lado, do ponto de vista somativo, a comunidade parceira envolvida fará uma avaliação de todo o grupo de trabalho através de um questionário específico, enquanto os alunos entregarão um portfólio das atividades realizadas e/ou um relatório final no qual especificarão o papel que desempenharam e avaliarão as competências cívicas e profissionais que adquiriram.

v. Análise do impacto

Consideradas as prioridades não só formativas, mas também de participação cívica e social, a experiência de *service-learning* tradutório também possibilita a avaliação do impacto social. As evidências, nesse caso, podem estar relacionadas ao número de palavras traduzidas, às tarefas realizadas, à possível cobertura midiática ou aos depoimentos/avais dos clientes. A visibilidade resultante da atividade e do papel social do tradutor beneficiaria toda a profissão, ajudando a ressaltar o valor social inerente à redução das barreiras linguísticas.

6. Conclusão: crítica e potencial do *service-learning* na formação em tradução

Uma atividade formativa que depende da autonomia do aluno e da simulação acadêmica de um contexto profissional (embora sem fins lucrativos), envolve algumas dificuldades inevitáveis, particularmente na fase inicial do projeto, em que será necessário fundamentar as bases da agência. Para os alunos será uma questão de iniciar um percurso totalmente novo de concepção e desenvolvimento de um “empreendimento cívico”, repensado passo a passo através de reuniões que não serão preparadas *ad hoc* por tutores e professores, mas sim coconstruídas de forma cooperativa e coerente com o espírito solidário do *service-learning*. A necessidade de elaborar e seguir um código deontológico pode gerar conflitos internos e forçar os participantes a tomar decisões difíceis ou impopulares. As limitações próprias do ambiente universitário podem, por sua vez, causar problemas administrativos nas relações com o exterior que devem ser resolvidos (por exemplo, cobertura securitária em caso de acesso externo às instalações da universidade). Por fim, o mundo do trabalho pode não compreender de imediato o potencial formativo de uma experiência de *service-learning* tradutório para a aquisição de competências profissionais, sendo necessário

“treinar” seus agentes (sindicatos, tradutores e agências) através da disseminação de metas, objetivos e alvos do projeto.

A introdução dessa nova prática didática não é isenta de arestas, mas acreditamos que a relação fundamental entre *service-learning* e reflexão teórico-metodológica sobre a didática da tradução, resultante da visão geral oferecida neste trabalho, é uma forte motivação para um experimento em campo, principalmente se considerada sua forte ligação com a participação cívica. Enquanto os *Student Translation Bureaus* visam à simulação de uma experiência de trabalho e empreendedorismo realista, colocando os alunos em contextos que estimulam a competição pelo sucesso, no *service-learning* alunos e alunas trabalham em conjunto para um objetivo socialmente útil, compartilhando de sua importância, e são formados na participação cívica como um dos objetivos do seu percurso de crescimento intelectual. Esperamos que essas motivações, assim como as reflexões que as acompanham, levem as instituições de ensino superior que formam tradutores a aceitar o desafio de experimentar uma formação mais humana, solidária e eficaz.

Referências

Ballerini, Gaia. *La formazione del traduttore specializzato tra didattica e mondo professionale*. 2016. Tese (Doutorado em Tradução, Interpretação e Interculturalidade) – Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna, Bolonha, 2016. <http://amsdottorato.unibo.it/7725/>

Buysschaert, Joost; Fernández-Parra, María & van Egdome, Gys-Walt. “Professionalising the Curriculum and Increasing Employability through Authentic Experiential Learning: The Cases of INSTB”. *Currents Trends in Translation Teaching and Learning E*, 4, p. 78-111, 2017.

Buyschaert, Joost; Fernández-Parra, María; Kerremans, Koen; Koponen, Maarit & van Egdom, Gys-Walt. “Embracing Digital Disruption in Translator Training: Technology Immersion in Simulated Translation Bureaus”. *Revista Tradumática*, 16, p. 125-133, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.209>

Dewey, John. *Experience and Education*. Nova York: The Macmillan Company, 1938.

EMT Board. *Competence Framework*. 2022. Disponível em: https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

Englund Dimitrova, Birgitta. *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2005.

Eyler, Janet & Giles, Dwight. *Where's the Learning in Service-Learning*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

Fiorin, Italo. *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milão: Mondadori Università, 2016.

Furco, Andrew & Root, Susan. “Research Demonstrates the Value of Service-Learning”. *Phi Delta Kappan*, 91(5), p. 16-20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009100504>

Galán Mañas, Anabel. *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. 2009. Tese (Doutorado em Tradução e Interpretação). Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2009. <http://hdl.handle.net/10803/5275>

Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2009.

González Davies, Maria. “Minding the Process, Improving the Product. Alternatives to Traditional Translator Training”. In: Tennent, Martha (ed.). *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2005. p. 67-81.

González Davies, Maria. *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2004.

Göpferich, Susanne. “Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp”. In: Göpferich, Susanne; Jakobsen, Arnt L. & Mees, Inger M. (ed.). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, 2009. p. 11-37.

Gouadec, Daniel. “Pédagogie par projets – Le modèle rennais”. In: Gouadec, Daniel (ed.). *Actes du colloque international Traduction et technologie(s) en pratique professionnelle en formation et en applications de formation à distance*. Paris: La Maison du Dictionnaire, 2005. p. 33-50.

Guarino, Antonella; Albanesi, Cinzia; Zani, Bruna & Compare, Christian. “Quality of Participation in Service-Learning Projects”. *Psicologia di Comunità*, 1(8), p. 90-110, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3280/PSC2019-001007>

Guarino, Antonella & Zani, Bruna. “Promuovere *civic engagement* attraverso il *Service-Learning*”. In: Boniforti, Davide; Albanesi, Cinzia & Zatti, Alberto (org.). *Frontiere di comunità*. Complessità a confronto. Bologna: Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia, 2017. p. 348.

Hurtado Albir, Amparo. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madri: Edelsa, 1999.

Hurtado Albir, Amparo. *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2017.

INSTB (International Network of Simulated Translation Bureaus). Disponível em: <http://www.instb.eu>. Acesso em: 17 maio 2021.

Janke, Emily M. & Clayton, Patti H. *Excellence in Community Engagement and Community-engaged Scholarship: Advancing the discourse at UNCG*. Volume 1. Greensboro, NC: University of North Carolina at Greensboro, 2011. Disponível em: <https://communityengagement.uncg.edu/wp-content/uploads/2014/07/Excellence-in-Community-Engagement-and-Community-Engaged-Scholarship-Volume-1-Advancing-the-Discourse-at-UNCG.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

Kelly, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

Kiraly, Donald. *Pathways to Translation*. Kent, OH: Kent State University Press, 1995.

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

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

Krüger, Ralf & Serrano Piqueras, Jesús. "Situated Translation in the Translation Classroom". *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 2, p. 5-30, 2015.

Neubert, Albrecht. "Competence in Language, in Languages and in Translation". In: Schäffner, Christina & Adab, Beverly (ed.). *Developing Translation Competence*. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2000. p. 4-28.

Nord, Christiane. *Text Analysis in Translation*. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Tradução de Christiane Nord & Penelope Sparrow. Atlanta: Rodopi, 1991.

OPTIMALE. Disponível em: <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa12459>. Acesso em: 24 jan. 2023

Optimising Translator Training through Collaborative Technical Translation (OTCT). Disponível em: <https://otct.huma-num.fr>. Acesso em: 5 maio 2021.

Ping, Yang. "One Stone, Two Birds: Maximizing Service-learning Outcomes through TESOL Practicum". *English Language Teaching*, 7(5), p. 120-127, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v7n5p120>

Quadro europeu delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), 2009. Disponível em: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Risku, Hanna. *Translatorische Kompetenz*. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

Risku, Hanna. *Translationsmanagement*. Interkulturelle Fachkommunikation im Kommunikationszeitalter. Tübingen: Narr, 2004.

Salgado-Robles, Francisco (org.). *Cuadernos de ALDEEU, Special issue on Service-Learning and Spanish for Specific Purposes in U.S. Higher Education*, 33, out. 2018.

Tocaimaza-Hatch, Cecilia. “Linguistic and Social Affordances in the Translation and Interpretation Course via Service-learning”. In: Salgado-Robles, Francisco (org.). *Cuadernos de ALDEEU, Special issue on Service-Learning and Spanish for Specific Purposes in U.S. Higher Education*, 33, p. 53-86, 2018.

Translation Commons. Disponível em: <https://translationcommons.org>. Acesso em: 4 maio 2021.

Translators without Borders. Disponível em: <https://translatorswithoutborders.org>. Acesso em: 4 maio 2021.

UNICORN. Disponível em: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/unicorn>. Acesso em: 7 maio 2021.

van Egdome, Gys-Walt; Konttinen, Kalle; Vandepitte, Sonia; Fernández-Parra, María; Loock, Rudy & Bindels, Joop. “Empowering Translators through Entrepreneurship in Simulated Translation Bureaus”. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 60, p. 81-95, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjlc.v60i0.121312>

Vienne, Jean. “Towards a Pedagogy of Translation in Situation”. *Perspectives. Studies in Translatology*, 2(1), p. 51-59, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.1994.9961222>

Way, Catherine. “Bringing Professional Practices into Translation Classrooms”. In: Kemble, Ian (ed.). *The Changing Face of Translation: Proceedings of the eighth annual Portsmouth Translation Conference held on 8 November 2008*. Portsmouth, University of Portsmouth, 13, p. 1-42, 2008.

Yorio, Patrick & Ye, Feifei. “A Meta-analysis on the Effects of Service-learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning”. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), p. 9-27, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Zucchini, Luisa. *La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie*. 2012. Tese (Doutorado em Línguas, Culturas e Comunicação Intercultural) – Università di Bologna, Bolonha, 2012. <http://amsdottorato.unibo.it/5090>

Recebido em: 25/03/2023

Aprovado em: 01/07/2023

Publicado em setembro de 2023

Paolo Scampa. Bolonha, Emilia Romagna, Itália. E-mail: paolo.scampa@unibo.it. <https://orcid.org/0000-0002-6258-8757>.

Gaia Ballerini. Bolonha, Emilia Romagna, Itália. E-mail: gaia.ballerini2@unibo.it. <https://orcid.org/0000-0002-6278-0685>.

Silvia Bernardini. Bolonha, Emilia Romagna, Itália. E-mail: silvia.bernardini@unibo.it. <https://orcid.org/0000-0003-0750-4861>.

Tatiane Marques Calloni. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: tatiane.calloni@usp.br. <https://orcid.org/0000-0003-3154-9592>.