

Promovendo colaboração em sala de aula: a tradução colaborativa de um texto literário

Fostering collaboration in the classroom: a collaborative translation of a literary text

Daniel Antonio de Sousa Alves

Realizando pesquisa pós-doutoral junto à Universidade Federal de Pelotas (2025). Grupo de Pesquisa PEDITRADI.
<https://orcid.org/0000-0002-3702-0895>.
daniel@cchla.ufpb.br

Maria Alice Gonçalves Antunes

Doutora em Letras. Núcleo Pio Baroja de Estudos da Tradução.
<https://orcid.org/0000-0003-2858-4637>.

maria.antunes@academico.ufpb.br

Submetido em: 26/05/2025
Aceito em: 17/11/2025
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19696

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.224-255



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Daniel Antonio de Sousa Alves

Universidade Federal da Paraíba

Maria Alice Gonçalves Antunes

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo busca refletir sobre uma experiência de tradução colaborativa desenvolvida no segundo semestre letivo de 2024 na disciplina Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba. Tomando como base a ideia de que a tradução, como ofício, vem se tornando um trabalho cada vez mais colaborativo e apoiando-se em autores, como Kiraly (2000 e 2003), que apontam a capacidade de colaborar como uma importante habilidade a ser desenvolvida entre aprendentes, este artigo relata uma experiência de tradução colaborativa de um texto literário realizada por uma turma de 12 aprendentes, trazendo tanto as nossas visões, como docentes, quanto as opiniões expressas pelos/pelas aprendentes em suas (auto)avaliações. Embora tenha sido positiva em termos de produção textual e de aproveitamento, a experiência revelou a importância de se discutir, com futuros/as aprendentes, questões sobre gerenciamento de projetos, distribuição de tarefas e delegação de atividades para evitar a sobrecarga de trabalho em alguns membros que se mostram mais empenhados.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Didática da Tradução; Tradução colaborativa.

Abstract

This paper reflects on an experience of collaborative translation developed in the second semester of 2024 in the course Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários, at the Federal University of Paraíba (UFPB-

Brazil). Based on the idea that translation, as a craft, has become an increasingly collaborative work and drawing on authors, such as Kiraly (2000 and 2003), who point out the ability to collaborate as an important skill to be developed among learners, this article reports on an experience of collaborative translation of a literary text carried out by a class of 12 learners, bringing both our views, as teachers, and the opinions expressed by the learners in their (self)assessments. Although it was positive in terms of textual production and grad assignment, the experience revealed the importance of discussing, with future learners, issues regarding project management, distribution of tasks and delegation of activities to avoid an overload of work on some members who are more committed.

Keywords: Translation Studies; Didactics of Translation; Collaborative translation

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre uma experiência de produção textual colaborativa, desenvolvida em um contexto de formação de tradutores e tradutoras em nível superior. A experiência em tela ocorreu no segundo semestre letivo de 2024 — na disciplina Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários, que compõe a grade curricular do curso de Bacharelado em Tradução, da Universidade Federal da Paraíba —, tendo sido desenhada a partir de um método socioconstrutivista (Kiraly, 2000), que busca estimular o desenvolvimento da autonomia dos/as aprendentes.

Este texto se justifica por contribuir para as discussões sobre didática da tradução e por discutir o papel da colaboração na formação de tradutoras e tradutores, também abordando as novas configurações da tradução, como uma atividade profissional que, ao longo das últimas décadas, vem se tornando, cada vez mais, um trabalho realizado por equipes.

Ao longo deste texto, tomamos a decisão de adotar o termo aprendente, em detrimento de outros termos (como aluno/a, estudante ou discente). Essa escolha se ampara em Schnorr (2011) e em Knowles (1980), que apontam a importância de se promover a aprendizagem sobre o aprender, estimulando o indivíduo a se tornar um aprendente por toda a vida. A escolha do termo também direciona esta discussão para contextos de educação de adultos, o que implica trabalhar o desenvolvimento da autonomia e reconhecer as motivações (internas e externas) dos aprendentes.

Teoricamente, este artigo se ampara em trabalhos que promovem uma visão da colaboração como ferramenta crítica tanto para a atividade tradutória, quanto para o desenvolvimento de tradutoras e tradutores em formação, destacando-se Kiraly (2000), Huertas Barros (2011) e Esqueda (2019).

Para desenvolver esta proposta, este texto está organizado da seguinte maneira: a próxima seção apresenta a transformação da tradução em uma atividade colaborativa em consequência de fatores diversos, além de abordar discussões acerca da aprendizagem colaborativa. Em seguida, volta-se à discussão da tradução colaborativa no contexto de aprendentes adultos, discorrendo sobre uma experiência prática realizada em sala de aula e trazendo observações, tanto das/os docentes responsáveis quanto das/os aprendentes envolvidos na experiência colaborativa. Por fim, a seção de considerações finais retoma algumas das principais discussões, apontando caminhos para possíveis desenvolvimentos futuros.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: COLABORAÇÃO E TRADUÇÃO

Embora seja tradicionalmente associado a uma imagem de isolamento — aquela do indivíduo que trabalha sozinho, sem contato com o mundo externo, encoberto por uma pilha de livros —, o ofício do/a tradutor/a vem se tornando, cada vez mais, um trabalho de equipe; um trabalho cuja concretização depende de esforços colaborativos de diferentes agentes. Kiraly (2000), Hartley (2009), Baker (2014), Désilets e van der Meer (2021) e a própria norma ISO 17.100 (2015) são alguns textos que deixam essa mudança transparecer.

Já na seção introdutória do seu livro, Kiraly (2000) reflete sobre as mudanças observáveis no fluxo de trabalho de um tradutor entre os anos de 1990 e o começo dos anos 2000. O autor aponta o impacto das evoluções tecnológicas sobre a comunicação entre tradutores/as e clientes, acelerando os processos de negociação e de envios de arquivos e diminuindo os prazos de trabalho. Kiraly (2000, p.11) chega a explicitar que “dividir o trabalho com um/a colega ou mais, algumas vezes até mesmo espalhados em diferentes continentes”, chega a ser uma necessidade para que alguns projetos maiores sejam concluídos dentro dos prazos previstos.

Hartley (2009) também aponta que o crescimento do mercado de tradução afetou diretamente o trabalho de tradutores e tradutoras. Para o autor, têm sido cada vez menos frequentes as configurações em que tradutoras/es lidam diretamente com clientes, ao mesmo tempo em que têm sido cada vez mais frequentes as interações entre tradutores/as e empresas LSPs (sigla em inglês para *Language Service Providers*). Assim como Kiraly (2000), Hartley (2009, p. 106) também aponta a tradução como um “esforço de equipe, cujos membros (por exemplo gerente de projeto, terminólogo, tradutora, revisor, especialista de edição, engenheira de software) frequentemente estão espalhados pelo mundo”.

Refletindo sobre as mudanças no cenário dos Estudos da Tradução e da Interpretação, Baker (2014) aponta que a indústria da tradução opera em um contexto global. Discutindo práticas contemporâneas de tradução, a autora lista uma série de iniciativas de trabalho que não seriam possíveis sem que houvesse esforços de equipes, como, por exemplo, a produção de legendas por grupos de fãs, as traduções coletivas de literaturas de nicho, os financiamentos coletivos de tradução.

Para Désilets e van der Meer (2021), as tecnologias de comunicação vêm mudando o panorama de diversas atividades humanas — incluindo as formas como estabelecemos contatos, as formas como colaboramos e as formas como traduzimos. Os autores discorrem sobre traduções colaborativas, apontando que o termo abrange uma série de atividades distintas: desde a realização de processos em paralelo, passando pelos recursos colaborativos de terminologia, até o compartilhamento de memórias de tradução. Embora reconheçam que, no cenário contemporâneo, nem todas as atividades colaborativas estão bem definidas e também apontem riscos que podem vir associados a essas novas formas de trabalho, os autores apontam vantagens advindas da colaboração, destacando-se a maior agilidade para a realização de projetos, a possibilidade de contato entre profissionais especialistas de diferentes áreas e o compartilhamento de recursos linguísticos. Um desenvolvimento que merece destaque no trabalho de Désilets e van der Meer (2021) é a elaboração de uma coleção de boas práticas, que pode orientar aprendentes e profissionais da área. Embora os autores reconheçam que são complexas e múltiplas as formas que a colaboração pode tomar, trata-se de uma forma de atender a uma demanda que eles identificam por um

compêndio de práticas validadas — o que pode ajudar a evitar contratemplos comuns entre profissionais com menos experiência.

O último dos exemplos de textos que, ao longo das últimas décadas, destacam o trabalho de tradução como algo cada vez mais colaborativo é a ISO 17.100 (2015). Construída com vistas a normatizar o funcionamento de TSPs (sigla em inglês para *Translation Service Providers*), a norma estabelece procedimentos de gerenciamento, aponta requisitos de qualificação de profissionais e prevê fluxos de trabalho para TSPs de diferentes portes. Subjacente a essa norma está uma visão da tradução como um trabalho que exige uma combinação de esforços coletivos de diferentes profissionais, que precisam manter aberto um constante canal de comunicação entre si.

No cenário desenhado a partir desses textos, cujas publicações se estendem por um período de aproximadamente duas décadas, parece-nos que continua atual e pertinente a afirmação de Kiraly (2000, p.11) de que a “colaboração se tornou uma ferramenta crítica não apenas para facilitar o trabalho do/a tradutor/a, mas também para garantir uma melhor qualidade [do trabalho de tradução]”. Na visão promovida pelo autor, tradutores e tradutoras fazem parte, tanto profissional quanto socialmente, de uma complexa rede de atividades, na qual saber colaborar e trabalhar em equipes talvez seja uma das habilidades mais importantes a serem desenvolvidas — o que leva Kiraly (2000, p.14) a defender uma reflexão sobre as abordagens didáticas empregadas na formação de tradutoras e tradutores, de modo a promover aquelas que estão mais alinhadas com o que a configuração real da profissão nos dias atuais.

Dentre as abordagens que Kiraly (2000) defende para um contexto contemporâneo, estão aquelas de viés mais construtivista, que veem a aprendizagem como um processo holístico, no qual a ação reflexiva do aprendente é elemento chave para o desenvolvimento da autonomia (ou do empoderamento, no termo usado pelo autor) do indivíduo. Kiraly (2000) reconhece que não existe uma teoria única que possa ser denominada como construtivismo, havendo várias perspectivas que podem ser encaixadas sob esse guarda-chuvas — o que o autor não aponta como algo negativo, pois, para ele, métodos de desenvolvimento da autonomia não devem ser rígidos ou dogmáticos, mas dinâmicos e interativos, além de reconhecer cada aprendente como

um indivíduo único, com suas próprias perspectivas, teorias de mundo e aptidões para aprendizagem¹.

Em outro trabalho em que discute modelos didáticos e instruções para a construção de tarefas colaborativas, Kiraly (2003) volta a abordar as abordagens de ensino e os desafios contemporâneos para a formação de tradutores e tradutoras. Kiraly (2003) se apoia em autores como Lev Vygotsky e Paulo Freire para observar os contextos de formação acadêmica de tradutores/as como uma oportunidade para a reflexão sobre o ensino da tradução, promovendo abordagens centradas nos/as aprendentes e na aprendizagem colaborativa, no reconhecimento de que as compreensões sobre as nossas experiências de mundo são dinâmicas e baseadas em nossas percepções individuais, e no reconhecimento de que não existem respostas únicas para problemas complexos. A partir dessa perspectiva, Kiraly (2003) defende uma configuração de sala de aula em que o/a docente continua sendo uma figura importante (mas não central), em que se oferecem às/aos aprendentes condições para um desenvolvimento gradual, que permita que eles/as ganhem autonomia, assumam responsabilidade por seus processos de aprendizagens e se tornem cada vez mais independentes — reforçando, embora Kiraly não empregue tais termos, a ideia do ‘aprender a aprender’, discutida por autores como Moran (s.d.) e Garcia Mauri (2020), além dos já mencionados Schnorr (2011) e Knowles (1980).

Abordando a colaboração no processo de formação de tradutores e tradutoras, Kiraly (2003) defende, como cenário ideal, ambientes em que aprendentes possam trabalhar em conjunto com diversos atores (pares, aprendentes mais avançados, docentes facilitadores/as) para resolver problemas complexos e autênticos, de forma que a profissionalização emerja das interações, do desenvolvimento e testagem de hipóteses, do debate saudável e da troca de ideias.

¹ Em função da delimitação do tema, neste artigo restringimos a discussão às visões socioconstrutivistas de Kiraly em relação ao ensino da tradução. No entanto, enfatizamos nossa compreensão de que são múltiplos os caminhos para a aprendizagem e, assim como Kumaradivelu (2001) — que adota uma postura que ele denomina como pós-método no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e da educação dos/as professores/as —, entendemos que as práticas de ensino/aprendizagem não podem ignorar as experiências locais vividas pelo/a aprendente, sendo importante capacitar docentes a teorizar a partir de suas práticas e a discuti-las de forma ampla (e não criar uma matriz monolítica de métodos).

Para este artigo, interessa especialmente a experiência de aprendizagem colaborativa promovida por Kiraly (2000, p. 101-122), que descreve um exercício de tradução, desenvolvido na University of Mainz entre outubro de 1995 e janeiro de 1996. No exercício, Kiraly propõe que a turma atenda a uma demanda autêntica de tradução: tendo sido contactado para traduzir um capítulo de um livro institucional sobre a vida no distrito de Hanau (Alemanha), o autor propõe que a tradução seja executada sob sua supervisão, por uma turma de aprendentes, tendo a anuência do contratante e a concordância da turma para fazê-lo.

Em sua descrição/análise do exercício mencionado no parágrafo anterior, Kiraly (2000) discute o processo colaborativo da turma, incluindo a organização do projeto, as sessões de planejamento do trabalho e as dinâmicas para a sua realização em sala de aula, a colaboração entre pares e os níveis de motivação dos/as aprendentes. Kiraly (2000, p. 122) conclui o capítulo reforçando que não busca impor um método de trabalho, mas “desenvolver, por meio do diálogo com outras/os docentes, administradores/as e aprendentes, (...) uma cultura (...) de inovação baseada no questionamento constante”, ao mesmo tempo em que reafirma sua crença no valor de uma abordagem socioconstrutivista para o desenvolvimento da autonomia das/os aprendentes e advoga pela realização de atividades autênticas no contexto de sala de aula.

Pensando no contexto brasileiro contemporâneo, um desafio para replicar a experiência descrita por Kiraly (2000) está na existência de demandas autênticas por traduções em um formato análogo ao descrito pelo autor: realizadas por aprendentes, sob a supervisão de um/a docente, ao longo de um semestre letivo, com anuência de todas as partes envolvidas, mediante o pagamento de tarifa justa e previamente acertada, de material a ser efetivamente publicado.

Como discutido em Alves et al. (2018), no contexto do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba, a primeira iniciativa de replicar a proposta de Kiraly (2000) se deu no segundo semestre letivo de 2016, em uma disciplina que tinha por objetivo traduzir, para a língua inglesa, a página eletrônica de um dos programas de pós-graduação da universidade. Tratava-se de uma demanda autêntica que não pôde ser concretizada em função de questões burocráticas internas

da universidade. A frustração da proposta inicial gerou a necessidade de substituir a tarefa de tradução — o que foi discutido com a turma de aprendentes, chegando-se a um consenso de trabalhar a tradução, para a língua inglesa, de um texto literário brasileiro, em domínio público, em condições análogas às de um trabalho para publicação. Os bons resultados do trabalho desenvolvido pelos/as aprendentes na disciplina levaram à publicação de artigo sobre a experiência (Alves et al., 2018), além de terem estimulado duas aprendentes apresentarem suas perspectivas sobre a experiência no *IV Encontro Nacional Cultura e Tradução*, e submeterem a tradução para publicação nos anais daquele evento (Machado de Assis, traduzido por Nascimento et al., 2017).

Desde então, com exceções pontuais, o método de Kiraly (2000) vem sendo adotado na disciplina de Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários (Estágio V doravante), com bons resultados em termos de aprendizagem e de produção discente. As experiências de aplicação do método ao longo desses últimos anos mostram que um passo importante antes de se empreenderem tarefas colaborativas é propor discussões sobre as concepções que as/os aprendentes têm sobre o que constitui colaboração. Tal etapa se justifica para evitar concepções equivocadas de que colaborar em uma tradução significa simplesmente dividir um texto fonte em segmentos e deixar cada membro do grupo trabalhar isoladamente — postura que frequentemente leva à produção de um texto alvo composto por uma colagem de fragmentos desarticulados entre si. Além de Désilets e van der Meer (2021), Kiraly (2000), Huertas Barros (2011) e Esqueda (2019) são alguns dos textos que podem contribuir para essa rodada de discussões, permitindo que os/as aprendentes tenham oportunidades de compreender, discutir e se posicionar em relação a suas concepções sobre colaboração e a suas ideias sobre como adotar boas práticas de trabalho no contexto de sala de aula.

Dentre as discussões apresentadas por Kiraly (2000), destacamos, neste ponto a ressalva do autor de que a realização de uma tarefa colaborativa tem dois objetivos simultâneos, mas em âmbitos distintos: pelo lado do grupo, a tarefa tem o objetivo de construir significados em um texto traduzido; pelo lado do indivíduo, a tarefa tem como objetivo o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais e culturais de cada

aprendente. Quanto aos riscos associados à realização de trabalhos coletivos, tanto Kiraly, 2000 (p. 36-37) quanto Huertas Barros (2011, p. 44) ressalvam as possibilidades de divisão injusta do trabalho e de haver aqueles/as que se aproveitam, deixando que as/os demais membros do grupo realizem a maior parte do trabalho, cabendo — nas visões do autor e da autora — à/ao docente, atuar de forma cuidadosa na gestão dos grupos e dos projetos, para minimizar tais riscos e maximizar os benefícios da interação.

Tratando sobre a divisão de trabalhos em seu estudo de caso de um projeto de tradução colaborativo, Kiraly (2000) indica os diferentes papéis que seus/suas aprendentes assumiram de forma espontânea e dinâmica ao longo do trabalho, a saber: organizadoras/es, secretários/as, assimiladoras/es-mediadoras/es, problematizadores/as e animadoras/es. Destacamos essa listagem apresentada pelo autor — ressalvando que não se trata de uma divisão estanque, obrigatória, tampouco de uma lista exaustiva; trata-se de uma descrição de como uma turma específica se comportou —, por ela permitir que novos/as aprendentes possam desenvolver a noção de que são múltiplas as formas como cada indivíduo pode contribuir para a execução de uma tarefa colaborativa: colaborar não implica que todos/as fazem exatamente o mesmo trabalho ao mesmo tempo, mas que cada pessoa pode trazer seus conhecimentos e suas aptidões individuais para as necessidades específicas de um projeto.

Esqueda (2019) trata sobre modelos de tradução colaborativa e se concentra em discutir fluxos de trabalho e interação, especialmente no que tange ao uso de tecnologias de comunicação e suas relações com a formação de tradutoras e tradutores. A autora ressalta a capacidade de trabalhos colaborativos de estimular o pensamento crítico de aprendentes, colocando-os/as diante de problemas reais e demandando que elas/es busquem formas de solucioná-los. Dentre os pontos da discussão de Esqueda (2019) que merecem destaque neste artigo estão o fato de a autora ressaltar abordagens colaborativas como sendo centradas nos aprendentes (e não no/a docente), possibilitando que eles/as desenvolvam uma maior compreensão do processo tradutório, desenvolvendo suas competências atitudinais e capacitando-

as/os a tomar decisões de trabalho em função das demandas que cada tarefa apresenta.

Por fim, acreditamos que o debate sobre visões que as/os aprendentes têm sobre colaboração pode colaborar para o desenvolvimento de competências interpessoais na formação de tradutores/as — entre elas, a capacidade de negociação e de liderança, a habilidade de trabalhar em equipes e de comunicar com profissionais especialistas de outras áreas, duas competências destacadas por Huertas Barros (2011).

A próxima seção trata da disciplina Estágio V. Apresentaremos uma breve descrição da disciplina e, baseados em (auto)avaliações escritas pelos/as aprendentes do período 2024.2, analisaremos a relação teoria e prática, que sobressai nos relatos dos aprendentes. Na seção, as referências aos/às aprendentes serão feitas por meio de siglas, como forma de proteger as identidades das pessoas envolvidas.

A TEORIA NA PRÁTICA

A disciplina Estágio V que aqui analisamos foi realizada no segundo semestre letivo de 2024: tendo se iniciado, mais especificamente, em 04 de dezembro de 2024 e tendo sido ministrada de forma compartilhada pelo autor e pela autora deste artigo, contando com uma turma formada por 12 aprendentes². Como mencionado na introdução deste texto, a disciplina faz parte da grade curricular do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba e sua ementa prevê, em particular, o desenvolvimento de práticas de tradução de textos literários. Em função da especificidade do curso, trabalham-se traduções no par linguístico inglês-português, buscando-se promover o pensamento crítico acerca do texto literário e do trabalho de tradução colaborativa, em especial.

Em se tratando das aulas, Estágio V teve um formato híbrido com encontros presenciais e virtuais. Os encontros presenciais foram coordenados pelo docente e pela

² Inicialmente, 16 aprendentes se matricularam na disciplina. Desse total, dois nunca compareceram às aulas e dois optaram por abandonar as atividades, não tendo concluído o plano de curso. Dentre as/os aprendentes aprovadas/os, a média das notas finais foi de 9,1 (o que corresponde a 91% de aproveitamento em termos de nota).

docente responsáveis pela disciplina, contando com a presença dos/as aprendentes. Já os encontros virtuais foram, em sua maioria, coordenados pelos/as próprios/as aprendentes, sem presença docente. A decisão acerca desse formato híbrido foi tomada pelos/as próprios/as aprendentes, após discussões sobre as possibilidades e as preferências de organização do trabalho pela turma.

Para o desenvolvimento da disciplina, algumas atividades foram pré-definidas por nós (docentes) — com vistas a respeitar o caráter didático da disciplina e a construir um espaço onde os/as aprendentes pudessem desenvolver habilidades necessárias para o futuro exercício da profissão — e outras atividades (a maior parte delas) foram definidas pela turma. Ao atribuir às/ aos aprendentes a responsabilidade de tomar decisões que influenciavam diretamente o desenvolvimento da disciplina, buscamos estimulá-las/los a tomar decisões, a observar as necessidades de cada projeto de tradução, a empreender as iniciativas necessárias para atender tais necessidades e, acima de tudo, a promover a autonomia das/ os aprendentes.

A divisão entre as tarefas pré-determinadas e os pontos de decisão a serem tomados pela turma foi apresentada no começo do semestre, havendo indicações no plano de curso dos diversos momentos de decisão e o estímulo — por meio da atribuição de notas — para que todos/ as os/ as aprendentes se envolvessem nos debates. Além disso, destacamos que a turma deveria registrar o máximo de informações sobre as decisões tomadas em um fórum geral, criado a partir dos recursos disponibilizados pela ferramenta do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), adotado pela universidade. Também discutimos a importância do registro³, para gerar uma memória das atividades e das decisões tomadas — visando a contribuir para a construção do produto final: o texto literário traduzido.

³ Embora didaticamente esse registro não tenha sido sistematizado na forma de criação de um diário de tradução, trata-se de uma discussão pertinente para o trabalho mencionado. Para maiores discussões sobre a importância desse tipo de trabalho, recomendamos a leitura de: DARIFF, Tailana Maria Tiepo. 'Processo de pesquisa de um tradutor: diário como ferramenta de trabalho com literatura infantil'. In ALBRES, Neiva et al., Tradução para crianças surdas: rara investigação. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2020. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/Traducao-para-criancas-surdas.pdf> - Último acesso em 19 de maio de 2025.

Uma das tarefas pré-determinadas apresentada no começo do semestre, juntamente com a apresentação do formato da disciplina e das propostas de trabalho, foi a indicação das leituras obrigatórias. Além dos textos que visavam a estimular o debate sobre as concepções sobre trabalho colaborativo — Kiraly (2000) e Huertas Barros (2011), mencionados na seção anterior deste texto —, também foram indicadas a leitura de textos teóricos acerca do texto literário, de modo a desenvolver a habilidade das/os aprendentes em observar especificidades do texto literário, incluindo questões sobre a construção de enredo, ambientação, ponto de vista e construção de personagens — Mays (2016) — e a leitura das traduções feitas por turmas anteriores⁴, de modo a permitir que todos/as tivessem uma visão mais clara sobre os objetivos da disciplina. Foi solicitado aos/às aprendentes que entregassem um registro dessas leituras e discussões iniciais e, como anteriormente mencionado, foram atribuídos pontos a essa tarefa, de modo a estimular as/os aprendentes a se envolverem na atividade.

Na sequência às discussões teóricas, os/as aprendentes foram estimulados a escolher um texto literário para tradução. A decisão de transferir o poder de decisão sobre o texto a ser traduzido para as/os próprias/os aprendentes buscou dar a eles/as um maior poder de agência, permitindo que construam um contexto de aprendizagem mais próximo dos seus interesses literários e gostos pessoais. Visando a possibilitar a publicação do produto final, estimulamos as/os aprendentes a selecionar um texto cujos direitos autorais estivessem em domínio público⁵, segundo a Lei nº 9.610/1998 (Brasil, 1998). A seleção do texto tomou três encontros presenciais, nos quais os/as aprendentes acessaram o site do *Project Gutenberg* e buscaram, dentre os romances, contos e demais textos literários disponíveis em domínio público, aquele que mais lhes interessasse. Ao final, a opção foi feita pelo romance de ficção científica *The Time Machine* de H. G. Wells (1895).

⁴ As traduções produzidas pelas diferentes turmas estão disponíveis on-line, na seção 'Traduções' da página 'Produção discente', no endereço <https://cchla.ufpb.br/ctrad/contents/menu/discente/producao-discente-1> - Acesso em 20 de maio de 2025.

⁵ Também foi dada aos/às aprendentes a possibilidade de escolher um texto escrito por um/a autor/a vivo/a, desde que ele/a autorizasse a publicação do texto traduzido. Infelizmente, na ocasião, não foram encontrados textos que se encaixassem nessas condições.

Como podemos observar, embora tenhamos uma atividade autêntica de tradução literária — já que o texto a ser traduzido é um texto real, no sentido de ter sido produzido por um escritor sabidamente real do gênero ficção científica, inserido em determinado contexto sociocultural —, ela não é uma demanda autêntica nos mesmos termos discutidos por Kiraly (2000). Entretanto, a execução das tarefas resulta em notas e o resultado final é a aprovação ou não na disciplina. Ou seja, há um outro tipo de autenticidade relativa à prática da sala de aula. A questão é o quanto a prática na sala de aula pode emular o mercado de tradução e suas características. González Davies (2005) propõe a otimização do cenário da sala de aula e sua transformação, ao menos em parte, em um espaço mais semelhante a um ambiente real. A autora sugere, por exemplo, que os projetos de tradução envolvam tradutores profissionais, ou especialistas no tema traduzido (González Davies, 2005, p. 71). Para transformar a disciplina em um espaço mais semelhante ao espaço profissional, Estágio V poderá incluir, em um próximo período, a visita de um tradutor profissional que possa dialogar com o grupo a respeito do texto a ser traduzido e participar do processo de escrita, comentando escolhas tradutórias dos futuros profissionais.

Além de refletir, da nossa perspectiva como docentes, sobre a experiência com a disciplina, trazemos nesta seção também algumas das opiniões expressas pelos/as aprendentes em suas (auto)avaliações sobre a experiência. Como apontado no final da seção anterior, as referências aos/as aprendentes são feitas por meio de letras, com vistas a proteger as identidades das pessoas envolvidas. Antes de apresentar trechos das (auto)avaliações, no entanto, reconhecemos a assimetria existente na relação entre aprendentes e docentes: trata-se de uma condição intrínseca à relação social aqui discutida. Reforçamos, no entanto, que envidamos esforços para que, nessas (auto)avaliações, as/os aprendentes se expressassem livremente sobre a experiência, sem que houvesse constrangimentos, receios quanto represálias ou quaisquer riscos de punição.

Em relação aos diferentes papéis assumidos pelos aprendentes, observando o período acadêmico em retrospectiva, podemos notar uma dificuldade especial: houve, entre os aprendentes, aqueles que assumiram mais de um papel e tornaram-se ao mesmo tempo organizadores, mediadores, animadores, acumulando muitas funções

em vez de delegá-las ou compartilhá-las. Em atividade de (auto)avaliação ao final do período letivo, K. relata que os aprendentes “com maior interesse foram sobrecarregados”. Em outras palavras, o conhecimento teórico inicial e o debate sobre a existência dos diferentes papéis a serem assumidos não foram suficientes para que todos/as os/as aprendentes se empenhassem em assumir os papéis necessários para um desenvolvimento ótimo daquele projeto.

Também falando sobre distribuição desigual e sobrecarga de trabalho, A. relata que “um dos principais desafios enfrentados ao longo do projeto foi o desequilíbrio no nível de comprometimento dos membros da equipe”. Diferentemente de K., no entanto, A. aponta que foram capazes de superar os desafios, e a tarefa “exigiu que buscássemos estratégias para contornar as diferenças de empenho e garantir um mínimo de coesão e qualidade na tradução final”. O resultado, para A., foi positivo pois proporcionou o exercício de habilidades necessárias à prática da tradução (profissional), tais como a negociação, a revisão, e a “organização de um fluxo de trabalho conjunto”. Em outras palavras, A. vê na tarefa da disciplina Estágio V a emulação de uma tarefa real, e vê, embora não o expresse de maneira clara, que diferentes pessoas contribuem de formas distintas para a realização de um trabalho (a exemplo do que discute Kiraly, 2000).

No que diz respeito às comunicações remotas (seja em encontros online, seja via mensagens por Whatsapp) entre os/as aprendentes SEM a presença do/a docente, as opiniões expressas também foram variadas. J., por exemplo, expõe sua dificuldade em participar de forma mais ativa das discussões em grupo, mas afirma que “buscou estar presente, contribuir com as leituras e revisões”. T., por sua vez, explica que “os encontros de alinhamento foram espaços abertos e tranquilos, nos quais conseguimos conversar, tirar dúvidas e repensar nossas soluções tradutórias com liberdade”. K, por outro lado, adota postura bastante crítica e aponta que “a comunicação quase que exclusiva pelo grupo de *Whatsapp* dispersou muito o grupo” e destaca que alguns aprendentes dominavam as discussões.

As opiniões divergentes nos permitem construir múltiplas leituras quanto à experiência das/os aprendentes nos contextos que exigiam maior autonomia e capacidade de auto-organização do grupo.

Uma primeira leitura diz respeito à possibilidade de o processo colaborativo ter sido negativamente afetado pela falta de um/a aprendente que assumisse um papel mais ativo de administrador/a daquele grupo, responsabilizando-se por observar a equidade nas divisões internas de tarefas e por estimular todo o grupo a contribuir, de forma amigável, para as discussões. Como anteriormente mencionado, o papel desse administrador/a era de conhecimento comum do grupo: já que a maior parte deles havia submetido, no começo do semestre, um resumo crítico sobre o texto em que Kiraly (2000) discute os diferentes papéis e suas implicações para a realização de uma tradução colaborativa.

Não sabemos apontar as causas que levaram os/as aprendentes a se abster de assumir uma postura mais ativa de administração. Podemos questionar se isso se deve à falta de alguém que tivesse um perfil com mais características administrativas. Ou se o desejo de evitar conflitos desestimulou um/a ou mais aprendentes de assumir tais tarefas. Ou mesmo se havia conflitos anteriores que dificultavam a comunicação entre os membros daquele grupo.

Independente das possíveis respostas para os questionamentos acima, ressaltamos a fala de J. de que “foi justamente nesses atritos e trocas” que aprendeu mais. Um ponto que pode ser positivo desse tipo de abordagem é que mesmo as dificuldades podem se converter em grandes oportunidades de aprendizagem, desde que as pessoas envolvidas se abram para tanto.

Outra leitura a partir das opiniões divergentes listadas na página anterior diz respeito à dificuldade, ainda existente, de utilização de meios de comunicação *on-line*.

No caso da disciplina Estágio V, recursos de comunicação *on-line* foram empregados por iniciativa das/os aprendentes, em função da praticidade que esses meios oferecem para a comunicação necessária para a tarefa que estava sendo realizada. As colocações de J. (sobre ter dificuldade participar dos debates) nos permitem refletir sobre como ambientes de discussão *on-line* podem ser pouco amigáveis para pessoas que têm dificuldade em se posicionar frente a um grupo.

Reforçamos que não se trata de uma dificuldade exclusiva e única de um aprendente, mas de uma característica bastante notada e discutida em um passado recente: o do contexto de ensino remoto emergencial, decretado em função da

pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022. No contexto de ensino remoto emergencial, eram recorrentes os casos de aprendentes que compareciam aos encontros *on-line*, mas não se pronunciavam e, às vezes, sequer ativavam suas câmeras para se mostrar nas aulas. Embora a disciplina Estágio V, aqui discutida, tenha sido realizada em um contexto diferente do emergencial, no qual os encontros *on-line* foram propostos pelos/as próprios/as aprendentes, a dificuldade de interlocução em ambientes *on-line* permanece sendo um desafio contemporâneo.

Momo e Silva (2021) discutem a questão do dialogismo das aulas realizadas em ambientes virtuais, apontando que tais ambientes causam tanto a fusão quanto o atrito entre diferentes espaços — algo que nem sempre favorece o diálogo entre os atores sociais envolvidos em um contexto de aprendizagem. Ainda de acordo com Momo e Silva (2021), o diálogo é imprescindível para o desenvolvimento de atividades que pressupõem uma metodologia ativa, mas traz consigo o desafio do estabelecimento de uma relação de confiança entre os membros do grupo, de modo que as mais diferentes falas e opiniões possam ser “acolhidas, rejeitadas, caladas ou ampliadas, em um jogo dinâmico na construção de significações e ampliação da capacidade de compreender o mundo e de atuar com vistas à transformação” (Momo e Silva, p. 7).

Como anteriormente apontado, nas (auto)avaliações, T. ressalta os encontros de alinhamento como espaços abertos e tranquilos, ao passo em que K. sinaliza, de maneira crítica, um cenário de comunicação dominada por poucos membros, com dispersão entre demais membros do grupo. As opiniões divergentes nos permitem dizer que a colaboração e todos os aspectos vinculados a um processo colaborativo parecem carecer de prática mais rotineira entre os aprendentes. Transparece na maioria desses textos uma tentativa de fuga em adotar posições mais críticas quanto à avaliação do processo de aprendizagem colaborativa, o que nos permite levantar a questão: Seria a falta de prática avaliativa uma razão para tal fuga?

A partir da nossa posição de docentes, podemos observar os textos (auto)avaliativos e perceber um nível de falta de segurança dos/as aprendentes quanto a ocupar um papel mais central e mais proativo no desenvolvimento dos trabalhos — algo que pode ter implicações não apenas para um contexto de aprendizagem em sala de aula, mas também para futuros contextos profissionais. Percebemos, nas

(auto)avaliações, que aprendentes conseguem desenvolver raciocínios para expressar um sentimento de reprovação quanto às formas de comunicação adotadas para os encontros *on-line* e quanto à distribuição das tarefas, mas não elaboram uma visão do papel do ‘eu’ nesses processos, de modo que as visões críticas se voltam apenas para o externo, para o grupo.

A próxima seção apresenta nossas considerações finais, recuperando as discussões geradas ao longo do texto e indicando as perspectivas futuras do ensino de tradução colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma experiência de tradução colaborativa vivenciada por professores/as e aprendentes da disciplina Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários, do curso de Bacharelado em Tradução da UFPB. A disciplina, que adota uma perspectiva socioconstrutivista, busca a construção da autonomia dos aprendentes.

Após discutir os pressupostos teóricos e abordar pontos de vista dos pesquisadores contemporâneos sobre o tema, tratamos sobre a aplicação do socioconstrucionismo de Kiraly para o ensino da tradução, podemos encontrar conexões com a pedagogia pós-método de Kumaradivelu (2001). Embora não tenhamos aprofundado a relação entre as discussões teóricas neste artigo, é interessante destacar, por exemplo, que ambos os pesquisadores apontam as poucas chances de existência de uma única metodologia aplicável a todos os contextos de ensino/aprendizagem. Em outras palavras, grupos de aprendentes distintos podem requerer metodologias próprias, adaptadas para lugares específicos. Estas são ideias iniciais e há ainda muito o que se discutir acerca da aplicabilidade de teorias e de relações entre teorizações de campos distintos. Os Estudos da Tradução, por sua natureza, são uma área fértil no tema.

Ao apresentamos o relato de uma experiência com a disciplina Estágio V, no período letivo 2024.2, do curso de Bacharelado em Tradução da UFPB, buscamos refletir sobre nossas próprias atuações como docentes, observando nossas atuações em retrospectiva, tentando identificar pontos em que podemos melhorar e abrindo-

nos para a crítica. Como ponto em que precisamos melhorar, destacamos especialmente a necessidade de promover mais discussões que permitam aos/as aprendentes conhecer melhor os riscos e os benefícios das práticas de colaboração. Isso inclui promover mais discussões ao longo de todo o processo de tradução, mas com destaque especial para as etapas de planejamento, anteriores ao momento em que se inicia o trabalho textual de traduzir.

Em nossa visão, a disciplina Estágio V coloca o aprendente face a face com o processo de aprendizagem da tradução: abrangendo desde o seu início, quando há a seleção do texto, até o seu final, quando é feita a revisão do texto para sua publicação. Como experiência de sala de aula, podemos dizer que todas essas etapas puderam ser vividas e a disciplina, enquanto componente curricular, cumpriu seus objetivos.

Em relação às visões que construímos a partir dos textos (auto)avaliativos elaborados pelas/os aprendentes, observamos que tais textos tendem a se concentrar mais na etapa da tradução do texto, havendo poucas considerações sobre as demais etapas do processo. Como pudemos expor neste trabalho, a colaboração perpassa o processo desde a seleção do texto a ser traduzido até a revisão da tradução e nos parece que a visão da tradução como um processo mais amplo precisa ser mais bem trabalhada e discutida com grupos futuros.

Finalmente, as (auto)avaliações demonstram que, embora tenha sido positiva em termos de produção textual e de aproveitamento, a experiência revelou a importância de se discutir, com futuros/as aprendentes, questões sobre gerenciamento de projetos, distribuição de tarefas e delegação de atividades para evitar a sobrecarga de trabalho em alguns membros que se mostram mais empenhados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel, COSTA, Priscilla e BEZERRA, Cristiane. Formação de tradutores e tradutoras: Reflexões sobre a aplicação de uma atividade de tradução, a partir de uma abordagem socioconstrutivista, no contexto de uma universidade brasileira.

Revista de Letras, [S. l.], v. 1, n. 37, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/33767>. Acesso em: 5 maio. 2025.

BAKER, Mona. The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies. *In* BERMANN, Sandra e PORTER, Catherine (eds.). **A Companion to Translation Studies**. Wiley, 2014, pp. 13-27. <https://doi.org/10.1002/9781118613504>.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm - Acesso em 19 de maio de 2025.

DÉSILETS, Alain, & van der MEER, Jaap. Co-creating a repository of best-practices for collaborative translation. **Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies**, nº10, 2021. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v10i.276>.

ESQUEDA, Marileide. Tecnologias da Tradução e Pedagogia Colaborativa. **Tradterm**, 34, 2019, pp. 48-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v34i0p48-80>.

GARCIA MAURI, Rigoberto David. Aprender a aprender. **RP**, La Habana, v. 8, n. 2, p. 203-218, dic. 2020. Disponível em

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422020000200203&lng=es&nrm=iso - Acesso em 11 de novembro de 2025.

GONZALES-DAVIES, Maria. 'Minding the process, improving the product'. *In* TENNENT, Martha (ed.). **Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting**. Amsterdã & Filadélfia: John Benjamins, 2005.

HARTLEY, Tony. Technology and Translation. *In* MUNDAY, Jeremy. **The Routledge Companion to Translation Studies**. Routledge, 2009, pp.106-127.

HUERTAS BARROS, Elsa. Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results. **JoSTrans - The Journal of Specialised Translation**, 2, 2011. pp. 42-60.

ISO. (2015). **ISO 17100:2015** - Requirements for translation services. Disponível em: <https://www.iso.org/standard/59149.html> - Acesso em 05 de maio de 2025.

KIRALY, Donald. **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice**. St. Jerome, 2000.

KIRALY, Donald. From instruction to collaborative construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? *In* BAER, Brian and KOBY,

Geoffrey (eds.) (2003). **Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy**, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

KNOWLES, Malcom. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. New York: Cambridge, 1980.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**. Vol. 35, No. 4, 2001, pp. 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>

MAYS, Kelly J. **The Norton Introduction To Literature**. W. W. Norton & Company New York, London, 2016.

MACHADO DE ASSIS, José Maria. The Fortuneteller. Traduzido por NASCIMENTO, Cristiane et al. **Cultura e Tradução**, v. 5 n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/38494> - Acesso em 20 de maio de 2025.

MOMO, Mariangela; SILVA, Silvana de Medeiros da. A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, e-25086, abr. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352021000200111. acesso em 11 de novembro de 2025. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60id25086>.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. s/d. **Blog Educação Transformadora**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp->

content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. - Acesso em 11 de novembro de 2025.

PROJECT GUTENBERG. **Project Gutenberg**. Disponível em:

<https://www.gutenberg.org/> - Acesso em 19 de maio de 2025.

SCHNORR, Aline. **Aprendendo a ser aprendente: novos modos de ser aluno na contemporaneidade**. 2011, Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56398> - Acesso em 28 de março de 2025.

WELLS, H. G. **The Time Machine**. 1^a ed. 1895. Disponível em:

<https://www.gutenberg.org/ebooks/35> - Acesso em 19 de maio de 2025.