

MARIA DO ROSÁRIO FRADE DURÃO

Tradução Científica e Técnica:

*Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes
Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica do
Inglês para o Português*

Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses

Vol. I

UNIVERSIDADE ABERTA

2007

MARIA DO ROSÁRIO FRADE DURÃO

Tradução Científica e Técnica:

*Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes
Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica do
Inglês para o Português*

Tese de doutoramento em Estudos Portugueses, na especialidade científica
de Estudos de Tradução

Vol. I

Orientador: Prof. Doutor Carlos Castilho Pais

UNIVERSIDADE ABERTA

2007

A versão actual do Volume I da tese reflecte as correcções indicadas na errata entregue à Universidade Aberta no dia 16 de Maio de 2008.

À doce memória do meu Pai.

At the heart of international scientific and technical communication is translation.

(Hager 2000, xviii)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Doutor Carlos Castilho Pais, cuja sageza, sentido crítico, dedicação e grandeza humana tornaram a escrita desta tese mais fácil e estimulante. Ele foi mais do que o orientador que eu sonhei ter.

Agradeço a todos os meus professores que, de formas tantas vezes subtilíssimas, estimularam o gosto pela investigação e a reflexão.

Agradeço a todas as pessoas que, amavelmente, me ajudaram a conceber e a divulgar o inquérito aqui inserido e a todos os que a ele responderam.

Agradeço às bibliotecárias do serviço de empréstimo da Biblioteca Nacional pela preciosa ajuda em facilitarem o acesso a materiais de consulta. Um agradecimento especial à Vicky Hartnack pela revisão do *abstract* e a John Kearns, que, generosamente, me enviou a sua tese cinco minutos depois de receber o meu pedido de informações.

Agradeço aos meus alunos, que trilharam comigo os caminhos do ensino e da aprendizagem da tradução não literária.

Agradeço aos colegas que colaboraram nas minhas iniciativas em prol da tradução especializada em português, por consolidarem a razão de ser desta tese.

Aos meus amigos agradeço, pelo afecto, a cumplicidade, a constância.

À minha família agradeço, pelo amor, a paciência que nutriu os momentos de inspiração.

Aos meus sogros agradeço, pelo sol, as conversas à volta das mesas.

Ao meu pai agradeço, pelo carinho, o velar eterno.

À minha mãe agradeço, por me impelir a procurar outros mundos, outras maneiras de estar na vida.

Ao Jorge agradeço, por embarcar, feliz, nas minhas viagens.

RESUMO

A tradução científica e técnica constitui uma das maiores, senão mesmo a maior, faixa do mercado de trabalho dos tradutores profissionais de todo o mundo, sendo, também, uma das suas principais fontes de rendimento. A crescente globalização da informação tem vindo, no entanto, a aproximar a tradução do universo da comunicação especializada internacional, modificando o perfil dos profissionais da tradução. Estes, de quem, há pouco, se esperava que soubessem converter textos escritos de uma língua para outra, vêem-se, hoje, também, interpelados a produzir e a gerir conteúdos cada vez mais pluridisciplinares, nos mais diversos suportes, para públicos situados em qualquer parte do planeta que esperam conteúdos ‘personalizados’ e ‘originais’. Porém, o estudo correspondente a estas (novas) realidades, em Portugal, tem sido escasso, sobretudo se se tiver em conta a formação de tradutores.

A finalidade do presente trabalho de investigação consiste em ajudar a colmatar esta lacuna. A tese procura atingir este objectivo, apresentando uma proposta de formação inicial de tradutores que, sem esquecer uma formação específica em tradução, dá especial atenção às competências a adquirir ao nível da produção de documentação científica e técnica em português (e) a partir do inglês. A proposta é, a um tempo, uma proposta de formação profissionalizante, que permite aos futuros licenciados responderem aos desafios do mercado, e uma proposta crítico-reflexiva, uma vez que ela não é indiferente à própria ideia de ensino superior universitário, na qual se insere.

Um inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução, na combinação/orientação linguística inglês > português europeu, e uma análise dos cursos portugueses de primeiro ciclo em Tradução e relacionados com a tradução que, no ano lectivo de 2006-2007, se encontravam adaptados aos critérios do processo de Bolonha constituem as bases do estudo empírico. O desenvolvimento teórico centra-se no

estudo da relação específica entre a tradução e a comunicação científicas e técnicas.

Uma proposta de um curso de primeiro ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» encerra a parte final da tese. Nesta proposta de curso enunciam-se os conteúdos e a estrutura do curso, bem como as competências e os resultados esperados da aprendizagem dos módulos de prática da tradução de documentação científica e técnica, do inglês para o português.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos de Tradução; Comunicação internacional; Formação de tradutores; Tradutores pluricompetentes; Curso superior de primeiro ciclo; Unidades curriculares de prática da tradução científica e técnica; Produção de documentação profissional; Domínios de especialização; Géneros de documentos; Inglês – português.

ABSTRACT

Scientific and technical translation is one of the greatest, if not the greatest source of work and income for professional translators all over the world. The increasing globalization of information has, however, brought translation nearer to international communication, changing the profile of translation professionals. Traditionally expected to translate written texts from one language to another, translators are currently being asked to also produce and manage content in an increasing number of fields and media for users situated anywhere in the world who consistently expect such content to have been ‘personalized’ and ‘originalised’. Despite this (new) situation, one finds very little research being done on the relevant topics in Portugal, particularly as regards translator education.

This study is an attempt to fill the gap. It endeavours to do so by proposing an undergraduate degree programme that, while educating specialists in translation, envisages the development of specialised competences in the production of scientific and technical documentation in Portuguese (and) from English into Portuguese. It puts forward a programme that brings together both a professionalizing and a critical-reflexive approach, the former because it enables students to meet the demands of the scientific and technical document production market, the latter because it is more fitting in university education, at which it is aimed.

The empirical study has been backed up by a survey conducted with English > European Portuguese scientific and technical Translation Service Providers and the analysis of the undergraduate Translation and translation-related programmes that had been adapted to the requirements of the Bologna process by the start of the 2006 school year. The theoretical study assesses the particular relationship existing between scientific and technical translation and communication.

The dissertation concludes by putting forward the general lines of an undergraduate degree programme in “Scientific and Technical Translation and Communication”, namely, the content and structure of the curriculum itself and the competences and learning outcomes of its modules on the translation of scientific and technical documentation from English into Portuguese.

KEYWORDS

Translation Studies; International communication; Translator education; Multicompetent translators; Undergraduate degree programme; Scientific and technical translation courses; Professional documentation production; Fields of specialization; Genres of documents; English - Portuguese.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	IX
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
ÍNDICE GERAL	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
ÍNDICE DE TABELAS	XXIX
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XXXIII
0. INTRODUÇÃO	1
0.1. Enquadramento da Tese	3
0.2. Percurso da Pesquisa	6
0.3. Estrutura da Tese	9
0.4. Precisões Terminológicas	12
I PARTE: DO ESTUDO DA TRADUÇÃO E DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE TRADUTORES	27
1. DO ESTUDO DA TRADUÇÃO	29
1.1. Os Estudos de Tradução	31
1.2. A Tradução Científica e Técnica	40
2. DO ENSINO-APRENDIZAGEM E DA FORMAÇÃO SUPERIOR DE TRADUTORES: AS PROPOSTAS EUROPEIAS	45
2.1. O projecto <i>Tuning Educational Structures in Europe para o ensino superior</i>	54
2.1.1. O sistema europeu de transferência de créditos	56
2.1.2. A tónica na aprendizagem	58
2.1.3. O primado das competências	61
2.1.4. A planificação curricular	64
2.2. O <i>Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting</i>	68
II PARTE: UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO	77
3. DA PRÁTICA DA TRADUÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA DO INGLÊS PARA O	

PORTUGUÊS: UM INQUÉRITO A FORNECEDORES DE SERVIÇOS DE TRADUÇÃO	79
3.1. <i>Objectivos do inquérito</i>	81
3.2. <i>Metodologia</i>	83
3.2.1. Conceção do inquérito	83
3.2.2. Estrutura do inquérito	86
3.3. <i>Resultados e análise do inquérito</i>	87
3.3.1. Resultados do inquérito	87
3.3.2. Análise e apreciação dos resultados do inquérito	90
3.3.2.1. Perfil dos Fornecedores de Serviços de Tradução	91
3.3.2.1.1. Perfil formativo	91
3.3.2.1.1.1. Formação académica	91
3.3.2.1.1.2. Formação profissional	97
3.3.2.1.1.2.1. Formação temática	98
3.3.2.1.1.2.2. Formação genérica	101
3.3.2.1.2. Perfil profissional	104
3.3.2.1.2.1. Perfil como FST	104
3.3.2.1.2.2. Perfil como FST científicos e técnicos	116
3.3.2.2. Perfil temático dos FST científicos e técnicos	123
3.3.2.2.1. Áreas das especialidades científicas e técnicas	123
3.3.2.2.2. Subáreas das especialidades científicas e técnicas	125
3.3.2.3. Perfil genérico dos FST científicos e técnicos	129
3.3.2.3.1. Grupos de géneros de documentos	129
3.3.2.3.2. Géneros de documentos	131
3.3.2.4. Apreciação e comentários dos participantes	137
3.3.2.4.1. Opinião dos participantes	137
3.3.2.4.1.1. Especialização temática	137

3.3.2.4.1.2. Especialização genérica	138
3.3.2.4.1.3. Formação especializada nas instituições de ensino superior	139
3.3.2.4.2. Observações finais dos participantes	141
3.3.2.4.2.1. Os FST	141
3.3.2.4.2.2. A formação dos FST	142
3.4. Conclusões	143
3.4.1. Perfil dos FST	143
3.4.2. Perfil do mercado	144
3.4.3. Conclusões finais	145
4. DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES CIENTÍFICOS E TÉCNICOS EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE DE CURSOS DO PRIMEIRO CICLO	147
4.1. <i>Cursos de primeiro ciclo de Tradução e cursos envolvendo a tradução, entre o inglês e o português, adaptados aos critérios do processo de Bolonha, no ano lectivo de 2006-2007</i>	149
4.1.1. Panorama dos cursos de Tradução e cursos envolvendo a tradução, entre o inglês e o português	150
4.1.1.1. Repartição dos cursos, por forma de adaptação	151
4.1.1.2. Repartição dos estabelecimentos de ensino, por região do país	152
4.1.1.3. Repartição dos cursos, por região do país	153
4.1.1.4. Repartição dos cursos, por categoria	153
4.1.1.5. Repartição dos cursos, por estabelecimento de ensino	154
4.1.1.6. Repartição dos cursos (número e diversidade), por tipo de estabelecimento de ensino	155
4.1.1.7. Repartição dos cursos, por área científica	156
4.1.1.8. Repartição dos cursos, por número de línguas estrangeiras	157
4.1.1.9. Repartição dos cursos, por saídas profissionais	158

4.1.2. Comparação entre o curso padrão e os cursos de primeiro ciclo em Tradução e relacionados com a tradução	168
4.1.2.1. Análise dos planos curriculares	168
4.1.2.2. Análise das u. c. nucleares	176
4.1.2.3. Análise dos grupos curriculares	179
4.1.2.3.1. Panorama dos <i>Cursos de Tradução</i>	181
4.1.2.3.2. Análise das u. c. dos <i>Cursos de Tradução</i>	186
4.1.2.3.2.1. U. c. não nucleares dos <i>Cursos de Tradução</i>	188
4.1.2.3.2.2. U. c. nucleares dos <i>Cursos de Tradução</i>	188
4.1.3. Lugar do ensino-aprendizagem da tradução científica e técnica nos cursos de Tradução e nos cursos relacionados com a tradução	190
4.2. <i>Conclusões</i>	193
III PARTE: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE TRADUTORES PLURICOMPETENTES ESPECIALIZADOS NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA (EN > PT)	197
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TRADUÇÃO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL INTERNACIONAL	199
5.1. <i>Uma concepção de comunicação e cultura</i>	203
5.2. <i>Uma concepção de comunicação profissional e de cultura profissional</i>	214
5.3. <i>A comunicação e as comunidades profissionais como um continuum</i>	216
5.4. <i>As realizações da comunicação profissional</i>	224
5.5. <i>As funções da comunicação profissional</i>	235
5.6. <i>A comunicação de intercâmbio profissional</i>	246
5.7. <i>A comunicação profissional e a comunicação profissional internacional</i>	250
5.8. <i>A comunicação profissional como (forma de) tradução e a tradução como (forma de) comunicação profissional: A comunicação profissional</i>	

<i>e a tradução como formas de comunicação profissional internacional</i>	270
6. APLICAÇÃO PRÁTICA: A PROPOSTA FORMATIVA	277
6.1. <i>Identificação das necessidades sociais</i>	280
6.1.1. Necessidades sociais	280
6.1.2. Princípios normativos da actividade	288
6.1.3. Necessidades e expectativas da indústria	296
6.1.4. Orientações institucionais	315
6.1.5. Considerações disciplinares	317
6.1.5.1. Análise de cursos	318
6.1.5.2. Investigação	339
6.1.6. O perfil dos estudantes e o perfil dos docentes	360
6.1.6.1. Perfil dos estudantes	361
6.1.6.2. Perfil dos docentes	371
6.1.7. Síntese elucidativa	378
6.2. <i>Os perfis académico e profissional</i>	392
6.3. <i>Objectivos do curso e resultados esperados da aprendizagem</i>	398
6.3.1. Competências gerais	403
6.3.2. Competências específicas	405
6.4. <i>O curso de Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»</i>	412
6.4.1. Os conteúdos do curso	412
6.4.2. A estrutura do curso	418
6.4.3. As unidades curriculares de prática da tradução científica e técnica em > pt: competências e resultados da aprendizagem	439
CONCLUSÕES	445
BIBLIOGRAFIA	451

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Processo de concepção de um plano de estudos, segundo o projecto Tuning (González e Wagenaar (coords.) 2007, 7)	65
Figura 2. Planificação das unidades curriculares, segundo o projecto Tuning (González e Wagenaar (coords.) 2007, 76)	67
Figura 3. Repartição, por área científica, da formação superior de primeiro ciclo (pergunta 6)	93
Figura 4. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua em TCT, frequentadas em Portugal, no período de referência (pergunta 52)	99
Figura 5. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua em TCT, frequentadas noutros países, no período de referência (pergunta 53)	99
Figura 6. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua, na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos, frequentadas em Portugal, no período de referência (pergunta 71)	102
Figura 7. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua, na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos, frequentadas noutros países, no período de referência (pergunta 72)	102
Figura 8. Repartição dos inquiridos, por país de residência (pergunta 3)	105
Figura 9. Repartição dos inquiridos, por local de residência, em Portugal (pergunta 4)	105
Figura 10. Repartição dos inquiridos, por anos de exercício da actividade como FST (pergunta 19)	107
Figura 11. Repartição dos inquiridos, segundo a percentagem do rendimento proveniente do exercício da actividade de tradução (pergunta 22)	111
Figura 12. Relação entre o tempo de actividade como tradutor e o nível de rendimento dos inquiridos (perguntas 19 e 22)	111
Figura 13. Repartição, por combinação/orientação linguística (total de percentagens), do volume de documentos traduzidos entre 2000 e	

2005 (pergunta 23)	114
Figura 14. Repartição dos inquiridos, por anos de exercício da actividade de FSTct (pergunta 24)	116
Figura 15. Repartição das respostas, por grupo percentual, relativas ao trabalho que incide sobre a tradução de documentos de ciências e tecnologias (pergunta 25)	117
Figura 16. Relação entre o tempo de actividade como FSTct e a percentagem de trabalho nas áreas científicas e técnicas (perguntas 24 e 25)	118
Figura 17. Repartição, por combinação/orientação linguística, do volume de documentos científicos e técnicos traduzidos entre 2000 e 2005 (pergunta 27)	119
Figura 18. Repartição das respostas, por grupo percentual, relativas ao trabalho de tradução científica e técnica em > pt-PT (pergunta 26)	120
Figura 19. Repartição, por principais países de destino, das traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas entre 2000 e 2005 (pergunta 28)	122
Figura 20. Repartição, por área de especialidade, do total de percentagens das traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência (pergunta 29)	124
Figura 21. Repartição, por área de especialidade, do total de respostas sobre as áreas científicas e técnicas que constituíram uma das três principais áreas de trabalho, do inglês para o português, no período de referência (perguntas 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44 e 46)	124
Figura 22. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências da Vida que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 39)	126
Figura 23. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências Médicas que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 45)	127
Figura 24. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências Tecnológicas que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 47)	128

Figura 25. Repartição, por grupo de géneros de documentos, do volume de traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência – total de percentagens (pergunta 66)	130
Figura 26. Repartição, por grupo de géneros de documentos, do volume de traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência – percentagem (pergunta 66)	131
Figura 27. Repartição do volume de traduções, por géneros de natureza didáctica (pergunta 54)	131
Figura 28. Repartição, por géneros de natureza publicitária, do volume de traduções (pergunta 56)	133
Figura 29. Repartição, por géneros industriais para utilização externa, do volume de traduções (pergunta 58)	133
Figura 30. Repartição, por géneros de investigação científica, do volume de traduções (pergunta 60)	134
Figura 31. Repartição, por géneros industriais para utilização interna, do volume de traduções (pergunta 62)	135
Figura 32. Repartição, por géneros científico-jurídicos ou técnico-jurídicos, do volume de traduções (pergunta 64)	135
Figura 33. Comparação do número de respostas sobre a importância da especialização em áreas do conhecimento para os FST e sobre a importância que os FST consideram que os CST atribuem à especialização temática dos FST (perguntas 48 e 49)	138
Figura 34. Comparação do número de respostas sobre a importância que os FST atribuem à sua própria especialização na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos e sobre a importância que os FST consideram que os CST atribuem à especialização tipológica dos FST (perguntas 67 e 68)	138
Figura 35. Repartição das respostas relativas à importância que os FST atribuem à formação, pelas instituições de ensino superior, em Portugal, de tradutores especializados na TCT e seus géneros de documentos (pergunta 73)	140
Figura 36. Repartição das respostas relativas à avaliação da actual oferta de formação, pelas instituições de ensino superior, em Portugal, em TCT e seus géneros de documentos (pergunta 74)	140

Figura 37. Repartição, por forma de adaptação, dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução	152
Figura 38. Repartição, por região do país, dos estabelecimentos de ensino que facultam cursos de Tradução e cursos relacionados com a tradução	152
Figura 39. Repartição, por região do país, dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução	153
Figura 40. Repartição dos cursos, por categoria	154
Figura 41. Repartição dos cursos, por estabelecimento de ensino superior	155
Figura 42. Repartição dos cursos (número e diversidade), por tipo de estabelecimento de ensino superior	155
Figura 43. Repartição dos cursos, por número de línguas estrangeiras	157
Figura 44. Repartição dos cursos, por tipo de línguas estrangeiras	157
Figura 45. Repartição das saídas profissionais, por categoria de curso e por área de estudo	159
Figura 46. Repartição das saídas profissionais na área de Tecnologias (1 - 1 por cento), por categoria de curso	160
Figura 47. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Ciências da Educação e Formação de Professores (4 - 3 por cento), por categoria de curso	160
Figura 48. Repartição das saídas profissionais nas áreas da Economia, Gestão e Contabilidade (12 - 9 por cento), por categoria de curso	161
Figura 49. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução (48 - 35 por cento), por categoria de curso	161
Figura 50. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução	162
Figura 51. Repartição do tipo de referências à tradução nas saídas profissionais das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução	163
Figura 52. Repartição do número de referências à tradução nas saídas profissionais das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução	164
Figura 53. Repartição (ordenação e frequência) das referências à tradução	

como saída profissional, por categoria de curso	165
Figura 54. Repartição das saídas profissionais nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços (71 - 52 por cento), por categoria de curso	166
Figura 55. Repartição das saídas profissionais nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços	166
Figura 56. Repartição percentual dos grupos curriculares de referência	170
Figura 57. Comparação dos valores mínimos, médios e máximos das u. c. dos cursos em análise, comparados com as u. c. do curso padrão (os valores do curso padrão estão assinalados numericamente)	172
Figura 58. Número de u. c. do curso padrão presentes nos cursos de Tradução e nos cursos relacionados com a tradução, em Portugal	174
Figura 59. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 17 por cento [30 créditos ECTS])	177
Figura 60. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 33 por cento [60 créditos ECTS])	177
Figura 61. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 50 por cento [90 créditos ECTS])	178
Figura 62. Comparação da carga horária das u. c. de «A Profissão de Tradutor» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)	179
Figura 63. Comparação da carga horária das u. c. de «Técnicas e Metodologia da Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)	179
Figura 64. Comparação da carga horária das u. c. de «Processamento de Dados e Ferramentas de Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)	180

Figura 65. Comparação da carga horária das u. c. de «Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)	180
Figura 66. Comparação da carga horária das u. c. de «Prática da Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 20 por cento do curso padrão)	181
Figura 67. Repartição dos Cursos de Tradução, por estabelecimento de ensino superior	182
Figura 68. Repartição dos Cursos de Tradução, por região do país	183
Figura 69. Repartição dos Cursos de Tradução, por categoria	183
Figura 70. Repartição dos Cursos de Tradução, por línguas estrangeiras	185
Figura 71. Repartição dos Cursos de Tradução, por saídas profissionais	185
Figura 72. Ordenação e frequência das referências à tradução como saída profissional nos Cursos de Tradução, por categoria de curso	186
Figura 73. Médias, máximas e mínimas dos cursos de Tradução, por u. c., comparadas com os valores do curso padrão (escritos a cinzento) e as médias dos Cursos de Tradução (escritas a preto)	187
Figura 74. Modelo da comunicação interpessoal (Tubbs e Moss 2000, 9)	208
Figura 75. Esquema de uma CII (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 27)	211
Figura 76. A cultura intermédia de intercâmbio profissional (CIIP): uma proposta	216
Figura 77. Esquema da comunicação no âmbito da medicina (Durieux 1998, 62)	218
Figura 78. Processo de comunicação profissional: uma proposta – versão a	241
Figura 79. Processo de comunicação profissional: versão b	244
Figura 80. A cultura intermédia de intercâmbio profissional (CIIP): uma proposta	247
Figura 81: Modelo dos factores da tradução (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 131)	254
Figura 82. Intervenientes no processo de tradução e suas relações (a partir de Nord 1997b, 19-22)	264
Figura 83. A comunicação profissional internacional: uma proposta, exemplificada	267

Figura 84. Repartição, por grupos, de produtos do comércio internacional português – 2005 (AICEP Portugal Global 2006a)	283
Figura 85. Clientes dos serviços linguísticos, por sector de actividade (Beninatto 2006)	286
Figura 86. Repartição dos serviços de tradução/localização por áreas temáticas e de aplicação – em percentagem (Lommel 2007, 34)	287
Figura 87. Anúncio da eurodoc para um tradutor técnico (eurodoc s/d)	308
Figura 88. Anúncio da CLS Communication para um tradutor de Ciências da Vida e Telecomunicações (CLS COMMUNICATION 2007)	309
Figura 89. Classificação das referências à tradução e áreas afins pelas vinte maiores empresas de fornecimento de serviços de tradução	312
Figura 90. Repartição, por áreas de educação e formação, das u. c. do «Baccalauréat en traduction et en rédaction», da Université du Québec en Outaouais	321
Figura 91. Repartição, por área de educação e formação, dos cursos superiores relacionados com a localização (fonte: ELECT online 2007)	323
Figura 92. Repartição, por área de educação e formação, dos cursos superiores de primeiro ciclo relacionados com a localização (fonte: ELECT online 2007)	324
Figura 93. Esquema das competências de tradução do grupo PACTE (a partir de PACTE 2006a, 2)	347
Figura 94. A leitura no quadro da ocupação dos tempos livres (Castro e Sousa 2000)	368
Figura 95. Razões para os estudantes não lerem livros (Castro e Sousa 2000)	368
Figura 96. Posse de computador e ligação à Internet dos agregados domésticos 2002-2004 (percentagem) (Acção Local de Estatística Aplicada s/d)	369
Figura 97. Áreas de educação e formação mais comuns associadas aos ramos de actividade dos Cct referidos em Lutz e Storms 1998	387
Figura 98. Progressão na aprendizagem da competência de tradução, segundo Christiane Nord (Nord [1999] 2003, 26)	422
Figura 99. Ligação entre os grupos de géneros de documentos, os temas de	

especialização e as disciplinas de especialidade: uma proposta	428
Figura 100.Distribuição dos créditos ECTS pelos blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»	430

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Competências gerais, segundo o projecto <i>Tuning</i> (a partir de González e Wagenaar 2003, 72-73)	63
Tabela 2. Estrutura do curso de Tradução (European Language Council 2003c, 3-6)	73
Tabela 3. Percurso formativo dos participantes	94
Tabela 4. Repartição dos cursos, por área de acolhimento	156
Tabela 5: Correspondência entre as u. c. do curso padrão e o reagrupamento dessas u. c. em grupos curriculares	169
Tabela 6: Número de u. c. do curso padrão presentes nos cursos portugueses	173
Tabela 7: Número de cursos com u. c. com uma carga horária (percentagem) igual ou superior à carga horária do curso padrão	175
Tabela 8: Número de cursos com u. c. nucleares com uma carga horária (percentagem) igual ou superior à carga horária do curso padrão	175
Tabela 9: Repartição dos <i>Cursos de Tradução</i> , por área de acolhimento	184
Tabela 10: Referências à tradução técnica, à tradução técnico-científica e à tradução especializada, na amostra global de cursos	191
Tabela 11. A progressão pragmática do discurso especializado (Sager 1994, 45)	219
Tabela 12. Tipos de géneros científicos e técnicos, segundo as funções sociais (Montalt i Resurrecció 2005b, 78)	240
Tabela 13. Comparação entre CT e CTI, a partir de Hoft (Hoft 1995, 1-2)	251
Tabela 14. Procedimentos da prestação de serviços de tradução (adaptado da norma europeia EN 15.038) (CEN 2006, 9-12)	292
Tabela 15. Quadro de competências dos tradutores, obtido a partir da norma europeia de prestação de serviços de tradução, EN 15.038 (CEN 2006, 7-8, 11-12)	295
Tabela 16. Quadro comparativo das competências dos tradutores, segundo o TNP e a norma europeia de prestação de serviços de tradução, EN 15.038 (European Language Council 2003c, 2-3) (CEN 2006, 7-8, 11-12)	319

Tabela 17. U. c. do curso de primeiro ciclo em «Scientific and Technical Communication», da <i>James Madison University</i> , apresentadas segundo a ordem de precedências	329
Tabela 18. Componentes do curso de licenciatura em «International Communication and Translation», da <i>University of Hildesheim</i> (fonte: University of Hildesheim s/d).	335
Tabela 19. Selecção de textos para um curso de tradução científico-técnica (Ortega Arjonilla 1998, 95-96)	383
Tabela 20. Ramos da actividade de CCT e respectivas áreas de formação de especialidade (Lutz e Storms 1998a, 38, 41)	385
Tabela 21. Relação entre os grupos de géneros de documentos e os ramos de actividade dos Cct, a partir de Lutz e Storms 1998	389
Tabela 22. Discriminação das competências dos comunicadores, dos Cct, dos tradutores e dos Tct	406
Tabela 23. Competências-chave dos comunicadores, Cct, tradutores e Tct	408
Tabela 24. Competências a adquirir pelos estudantes-alvo do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»	409
Tabela 25. Competências gerais/transferíveis (coluna da esquerda) e competências específicas (coluna da direita) a desenvolver pelos estudantes do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» – versão a	409
Tabela 26. Competências gerais/transferíveis e competências específicas a desenvolver pelos estudantes do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta	411
Tabela 27. Designações potenciais das unidades curriculares do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»	414
Tabela 28. Relação competências-disciplinas do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta	417
Tabela 29. Blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta	419
Tabela 30. Progressão temática do curso de Tradução do <i>TNP</i> (European Language Council 2003c, 3-6)	419
Tabela 31. A fundamentação redactorial da tradução, segundo Jody Byrne	

(Byrne 2006, 10)	420
Tabela 32. Progressão na aprendizagem da competência de género, segundo Vijay Bhatia (Bhatia 1999, 33)	421
Tabela 33. Síntese das disciplinas do curso de «Scientific and Technical Communication», da <i>James Madison University</i>	423
Tabela 34. Sequência dos blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta	424
Tabela 35. Articulação dos grupos de géneros de documentos, temas de especialização e disciplinas de especialidade: uma ante-proposta	427
Tabela 36. Sequência das u. c. do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta	431
Tabela 37. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau de licenciado em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»	433

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

cap. ^o	capítulo <i>ou</i> subcapítulo
CC	cultura de chegada
CCT	comunicação científica e técnica <i>ou</i> Comunicação Científica e Técnica
Cct	comunicadores científicos e técnicos
CII	cultura intermédia de intercâmbio
CIIP	cultura intermédia de intercâmbio profissional
CP	cultura de partida
CST	Compradores de Serviços de Tradução
CT	comunicação técnica <i>ou</i> Comunicação Técnica
CTI	comunicação técnica internacional
cf.	confrontar <i>ou</i> ver
cit.	citação
DC	documento de chegada
DLC	documento na língua de chegada
DLP	documento na língua de partida
DP	documento de partida
en > pt-PT	do inglês para o português europeu
ET	Estudos de Tradução
<i>et al.</i>	e outros
FST	Fornecedores de Serviços de Tradução
FSTct	Fornecedores de Serviços de Tradução científicos e técnicos
i. e.	<i>id est</i>
LC	língua de chegada
LP	língua de partida
n.	nota

p.	página
p. ex.	por exemplo
pp.	páginas
ss.	seguintes
TCT	tradução científica e técnica <i>ou</i> tradução especializada científica e técnica
Tct	tradutores científicos e técnicos <i>ou</i> tradutores especializados científicos e técnicos
TI	Tecnologias da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
u. c.	unidade curricular <i>ou</i> unidades curriculares
UE	União Europeia
vol.	volume

As indicações bibliográficas da presente tese seguem o guia de estilo Turabian,
na versão que integra o programa de processamento de texto
Microsoft® Office Word 2007.

0. Introdução

0.1. Enquadramento da Tese

A presente tese alicerça-se em alguns factores primordiais. Em primeiro lugar, ela baseia-se na constatação de que as áreas e subáreas do saber científico e técnico constituem uma das maiores, senão mesmo a maior, fonte de trabalho dos tradutores, incluindo os tradutores que produzem documentação em português a partir do inglês. Em segundo lugar, este trabalho fundamenta-se na percepção de que o mercado que contrata os tradutores é, cada vez mais, vasto e plural e de que essa mudança tem vindo a aproximar a tradução do universo da comunicação especializada internacional, apelando ao desenvolvimento de novas competências por parte dos tradutores. A tese decorre, também, da apreensão de que, neste novo cenário, o objecto da tradução não é, mais, o texto, mas os documentos, entendidos enquanto objectos contingentes, pluridisciplinares, multidimensionais e multimédia. Em quarto lugar, este estudo repousa sobre a consciência de que os utilizadores de documentação especializada esperam, cada vez mais, que a mesma seja fiel às convenções dos seus locais e, até, aos seus interesses e idiossincrasias individuais.

A tese decorre, ainda, da constatação de que existe uma escassez de estudos que relacionam os domínios e subdomínios das ciências e tecnologias e os géneros de documentos que enformam a classificação desses campos do saber e as actividades profissionais relacionadas com os mesmos campos do saber. O presente trabalho de investigação nasce, também, da consciência de que a noção de competência(s) que estrutura, em grande medida, a visão que a Europa começou a implementar no Ensino Superior assenta no conhecimento da realidade laboral, designadamente no perfil dos profissionais e no perfil do mercado de trabalho, sobre os quais importa efectuar estudos mais detalhados. Por fim, a tese tem origem na percepção de que todos estes assuntos têm consequências importantes para a formação de tradutores e de que estes

temas não têm recebido grande atenção, no nosso país, tanto ao nível da investigação, como da formação.

Que formação poderia, então, oferecer uma resposta à crescente abrangência e diversificação do mercado que contrata os tradutores, às novas competências que se exigem destes profissionais, à ampliação do objecto da tradução, à nova concepção dos objectos da tradução, às relações que os géneros de documentos estabelecem com os campos do saber e com as actividades profissionais científicos e técnicos, bem como aos novos imperativos da formação superior universitária – são as perguntas às quais o presente estudo procura oferecer uma resposta.

Defende-se a opinião de que uma formação superior de primeiro ciclo que agregue as componentes da tradução e da comunicação especializadas científicas e técnicas poderá ser um caminho. Os diplomados que tiverem assimilado os conhecimentos e as competências de uma formação, simultaneamente, especializada e abrangente/diversificada serão mais capazes de responder aos desafios que o mercado da tradução e da comunicação especializadas internacionais e que a sua própria formação contínua lhes lançam do que aqueles que recebem uma formação inicial centrada, apenas, na aprendizagem das competências de conversão interlinguística de textos.

A estes factores procuram responder um inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução científicos e técnicos (FSTct), na combinação/orientação linguística inglês > português europeu (en > pt-PT), e uma análise dos cursos portugueses de primeiro ciclo em Tradução e cursos relacionados com a tradução que, no ano lectivo de 2006-2007, se encontravam adaptados aos critérios do processo de Bolonha. Determinar o perfil académico, linguístico e profissional deste tipo de Fornecedores de Serviços de Tradução (FST) é o objectivo do inquérito. A contabilização do volume de trabalho por área e subárea de

especialização e por género de documento¹ permite conhecer melhor o recorte dos FST e, simultaneamente, gizar um perfil do mercado de trabalho de tradução científica e técnica e na combinação/orientação linguística em > pt-PT. A análise dos cursos visa perceber qual o grau de adequação das licenciaturas aos requisitos europeus, bem como o lugar que nelas ocupa o ensino-aprendizagem da tradução de ciências e tecnologias. A tese estuda, ainda, a relação específica que existe entre a tradução e a comunicação científicas e técnicas.

Este trabalho pretende contribuir para a reflexão científica em torno da ligação entre a tradução científica e técnica (TCT) e a comunicação científica e técnica (CCT) (profissionais) e entre as áreas de especialidade/especialização científicas e técnicas e os seus géneros de documentos. A tese poderá, também, oferecer às universidades elementos para que conheçam melhor o mercado de trabalho dos FSTct e dos tradutores que produzem documentação em português a partir do inglês. Este trabalho poderá contribuir para que a formação superior de tradutores, em geral, e dos tradutores portugueses, em particular, tenha em conta as exigências do mercado da comunicação internacional.

¹ Doravante, a expressão *género de documento* será utilizada para designar os diferentes tipos de documentos – monografias, planos de produção, manuais de instruções, contratos, etc. –, por vezes, apelidados de *tipo de texto* ou *tipo de documento*. Sobre este assunto, cf. cap.º 4.1.1.1.4.

Note-se, ainda, que, nesta tese, a expressão *de géneros* e os termos *genérico* ou *genérica* são equivalentes.

0.2. *Percurso da Pesquisa*

O projecto inicial da tese era a apresentação de uma proposta didáctico-pedagógica para o ensino da tradução especializada em > pt-PT. Uma tal aspiração decorria da nossa experiência docente, a qual incidira sobre os diversos tipos de tradução, à excepção da tradução literária. A intenção era fazer um levantamento das diferentes áreas de especialidade e propor um método pedagógico, baseado na ideia do projecto individual e/ou de grupo, que pudesse ser aplicado à docência da tradução especializada, em geral.

A necessidade de fazer um enquadramento teórico da tese no âmbito da disciplina, bem como a consciência que fomos adquirindo sobre a especificidade de cada tipo de tradução e as suas implicações para o ensino, mostraram que o propósito inicial era demasiado ambicioso.

A percepção de que a tradução científica e técnica era – e continuará a ser – uma das grandes fontes de trabalho dos tradutores (cf. cap.º 6.1.1) e de que, paradoxalmente, este é o tipo de tradução que menos atenção tem recebido por parte das instituições de ensino superior portuguesas (cf. cap.º 4) persuadiu a autora da importância de circunscrever a tese à TCT.

Paralelamente, o acesso a documentos emitidos no âmbito do processo de Bolonha, que reforçam a importância do conhecimento da realidade laboral no ensino-aprendizagem de nível superior (cf. cap.º 2.1), e a constatação de que a auscultação detalhada dessa situação, ainda, não havia sido feita em relação aos tradutores que produzem documentação de natureza científica e técnica em português, a partir do inglês (a língua dominante destas áreas e subáreas do saber e de actividade profissional ²)

² Kirk St. Amant considera o inglês como a *nova língua franca* das publicações científicas e técnicas, condição que se deve, segundo o autor, à

(cf. cap.^o 3), levaram-nos a redefinir o objecto da tese. O novo eixo de interesse passou a ser, em primeiro lugar, os elementos obtidos por um tal levantamento e a apreciação da situação da formação de tradutores, ao nível do primeiro ciclo de estudos superiores, em Portugal, mais especificamente, a formação que reflecte a adequação aos novos critérios europeus. Em segundo lugar, foi a sugestão de alguns elementos para o ensino-aprendizagem da TCT em > pt-PT.

Todavia, novas consciencializações foram-se desenvolvendo, que reformularam, novamente, o objecto da tese. A intuição de que a tradução é um fenómeno que se materializa na produção de materiais escritos – que são os únicos que importam do ponto de vista de quem os utiliza – orientou a nossa atenção para a tradução enquanto produção escrita, ou seja, enquanto redacção. A nossa investigação integrou, então, o estudo da redacção científica e técnica e dos seus géneros de documentos. Em breve, porém, compreendemos que a redacção científica e técnica é uma parte integrante do universo da CCT, que passámos, então, a estudar, detectando diferenças e analogias significativas em relação à tradução. Reparámos que a CCT lida com documentos, informação e conteúdos – não com texto(s), como a tradução faz. Reparámos que os termos *documento*, *informação* e *conteúdos* reforçam um olhar multidimensional – não apenas textual e escrito – e situado – integrado nos contextos de partida e de chegada – sobre os objectos de trabalho. Reparámos, também, que a TCT é uma forma de comunicação profissional internacional (CPI) – tal como a CCT o é. (cf. cap.^o 5).

proveniência americana das novas tecnologias da comunicação e da informação (TIC) (St. Amant 1999). Em relação ao nosso país, o projecto *REFLECT: Review of Foreign Language and Cultural Training Needs* relata que: «No que respeita às línguas estrangeiras, o Inglês é o mais utilizado em Portugal, (assinalado por 36%), logo seguido do Francês (14%) (...). O Inglês revelou-se a língua mais utilizada pelas empresas exportadoras portuguesas que responderam ao inquérito num total de 90% da amostra.» (REFLECT Project 2002, 4, 8).

Apercebemo-nos, nessa altura, de que a tese seria truncada e irrealista se nos fixássemos, apenas, no universo da tradução. Alargámos, por isso, a nossa investigação à comunicação e à avaliação das necessidades sociais e dos perfis académico e profissional que sustentam a criação de cursos no espaço europeu (cf. cap.^{os} 6.1 e 6.2). O estudo que fomos desenvolvendo cimentou a opção de formar profissionais pluricompetentes (cf. cap.^o 6.3), capazes de produzirem documentação ligada às actividades científicas e técnicas em português (e) a partir do inglês.

A extensão e organicidade, bem como a novidade de alguns aspectos deste trabalho de investigação, legitimaram uma nova delimitação do objecto da tese. Fixámos a nossa atenção na apresentação de uma proposta curricular que prosseguisse o objectivo de formar tradutores dotados de competências múltiplas nos campos da TCT e da CCT. Mas havia que fixar, ainda, os focos primordiais desta proposta. O acompanhamento das etapas que o projecto *Tuning* aconselha para a concepção dos planos de estudo no espaço europeu, designadamente, o estudo das necessidades sociais, dos perfis académico e profissional e das competências a desenvolver pelos estudantes, quando ligado às conclusões a que havíamos chegado anteriormente, destacou os seguintes três temas: a indicação das disciplinas do curso e da sequência das mesmas; a articulação entre os géneros de documentos e as áreas e subáreas do saber e de actividade científicos e técnicos; e a descrição das competências e dos resultados de aprendizagem das unidades curriculares ³ de prática da tradução de documentação científica e técnica em > pt-PT (cf. cap.^o 6.4).

Entre meados de 2002 e meados de 2006, efectuámos a leitura e revisão das referências teóricas e elaborámos versões iniciais dos actuais capítulos 1 a 3.

³ Doravante, referidas, também, como *u. c.* ou como *módulos*.

Desde cedo, fomos recolhendo elementos acerca dos cursos de formação inicial em Tradução e daqueles que contemplam disciplinas de tradução ou que contêm outro tipo de referências à tradução, em Portugal, tendo preparado artigos e comunicações relacionados com o tema. No entanto, a percepção de que o ano lectivo de 2006-2007 era um ano de transição na adaptação dos cursos aos critérios de Bolonha e que uma tal circunstância gerava uma situação invulgar – pois tanto era possível encontrar planos adaptados à nova realidade, como alguns, ainda, moldados às anteriores concepções formativas –, ajudou a eleger o ano de 2006-2007 como o ano de referência para a análise dos cursos superiores de primeiro ciclo.

Em Outubro de 2005, o inquérito, entretanto desenvolvido e que visava recolher dados que permitissem traçar um perfil dos FSTct em > pt-PT e do seu mercado de trabalho, foi colocado em linha e respondido. O mês de Novembro foi dedicado a uma primeira e parcial interpretação das respostas e à publicação de um artigo no qual se analisavam alguns dos resultados.

Entre 2006 e 2007, redigimos as versões finais dos capítulos escritos anteriormente, adaptando-os aos resultados das pesquisas e ao objectivo da tese, redigimos os restantes capítulos, revimos a bibliografia, preparámos os apêndices e anexos e preparámos a nota biográfica.

0.3. Estrutura da Tese

A tese é composta por dois volumes, contendo o segundo os apêndices e anexos à mesma.

O primeiro volume é constituído por seis capítulos, uma introdução e uma conclusão. Os capítulos distribuem-se por três partes, cada uma das quais contendo dois capítulos.

Na «Introdução», faz-se um levantamento das questões que motivaram este estudo, formula-se a hipótese de investigação e a pergunta

à qual a tese procura responder, descreve-se a metodologia seguida na elaboração da tese e alvitram-se alguns contributos da mesma. Descreve-se, ainda, a progressão do trabalho que se materializa neste documento, apresenta-se a estrutura da tese e o resumo dos seus capítulos e fazem-se algumas precisões terminológicas de fundo.

A I Parte, intitulada «Do Estudo da Tradução e da Formação Superior de Tradutores», é composta pelos capítulos 1 e 2.

O primeiro capítulo – «Do Estudo da Tradução» – refere o nascimento dos Estudos de Tradução (ET) e desenvolve as relações que os mesmos estabelecem com as outras áreas do saber. Menciona, também, as contribuições mais significativas para o estudo da TCT.

O capítulo segundo – «Do Ensino-Aprendizagem e da Formação Superior de Tradutores: As Propostas Europeias» – refere-se aos projectos europeus para o ensino superior e para a formação de tradutores, designadamente, o projecto *Tuning Educational Structures in Europe*⁴ e o *Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting*⁵.

A II Parte, subordinada ao título «Uma Análise da Situação», contém os capítulos 3 e 4.

O capítulo terceiro – «Da Prática da Tradução Científica e Técnica do Inglês para o Português: Um Inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução» – fornece uma parte dos dados empíricos que sustentam a nossa proposta. Nele, analisam-se os resultados do inquérito a FSTct en > pt-PT, procurando determinar as principais áreas e subáreas de trabalho e os géneros de documentos mais traduzidos, na combinação e orientação linguística en > pt-PT, entre 2000 e 2005, com o objectivo de traçar um perfil dos Tct en > pt-PT e um perfil do mercado da TCT en > pt-PT.

⁴ Doravante referido, geralmente, por projecto *Tuning*.

⁵ Doravante, referido como *TNP*.

No quarto capítulo – «Da Formação de Tradutores Científicos e Técnicos em Portugal: Uma Análise de Cursos do Primeiro Ciclo» –, efectua-se uma análise dos cursos de licenciatura, em Portugal, que estão, directa e indirectamente, relacionados com a tradução e que, no início do ano lectivo de 2006-2007, se encontravam adaptados aos critérios do processo de Bolonha. A análise tem como ponto de referência o perfil do curso de Tradução aconselhado pelo *Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting* e propõe-se detectar, como objectivo último, as suficiências e as insuficiências relativas ao ensino-aprendizagem da TCT no nosso país.

A III parte da tese expõe a nossa «Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica (en > pt)», sendo constituída pelos capítulos 5 e 6.

O capítulo quinto, intitulado «Fundamentação Teórica: A Tradução como Forma de Comunicação Profissional Internacional», apresenta os fundamentos teóricos da nossa proposta. Nele se desenvolvem temas relacionados com a comunicação e a cultura profissionais e com a comunicação internacional, concluindo com um entendimento da tradução e da comunicação profissionais enquanto formas de comunicação profissional internacional.

O capítulo sexto – «Aplicação Prática: A Proposta Formativa» – culmina na apresentação das linhas gerais do curso de graduação em *Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas* (objectivos, competências a desenvolver, conteúdos e estrutura) e os conteúdos essenciais dos módulos de prática da tradução do inglês para o português, constituindo-se, assim, como o ponto de chegada deste trabalho.

Nas «Conclusões» resumem-se as principais conclusões da tese, apontam-se alguns dos seus contributos e sugerem-se algumas perspectivas de investigação.

O primeiro volume contém, ainda, uma lista da bibliografia que consultámos durante o período de elaboração deste trabalho de

investigação.

0.4. *Precisões Terminológicas*

Precisamos, agora, alguns dos termos que serão utilizados ao longo deste trabalho: «*competências*», «*especializado*», «*Estudos de Tradução*», «*formação profissional e formação profissionalizante*», «*tradução*», «*tradução científica e técnica* ou *tradução de documentação científica e técnica*», «*tradutor*», «*tradutor especializado* e *tradutor especialista*» e «*tradutor profissional*».

Competências – A popularidade do termo *competências* data da década de setenta do século XX, altura em que ficou ligado à formação profissional, à formação de professores e à gestão de recursos humanos. Gradualmente, o termo foi-se tornando mais complexo, tendo, hoje, conotações diferentes consoante os países, as abordagens pedagógicas e as áreas em que é aplicado, incluindo o ensino. No ensino superior, «os conceitos chave [do termo] são a melhoria das relações com o mercado de trabalho, a reforma pedagógica que pretende melhorar as aprendizagens autênticas ou, apenas, uma fachada»⁶ (van der Klink e Boon 2003, 125-127, 134). Esta diversidade estende-se ao estudo da tradução, segundo se constata pela leitura deste passo de Dorothy Kelly:

Some of the controversy surrounding the concept of translation/translator competence lies with the term itself. (...) some authors avoid it altogether, preferring “abilities”,

⁶ «(...) the key concepts are the improvement of the relationship with the labour market, pedagogical reform to improve the authentic nature of learning, or just window dressing.» (van der Klink e Boon 2003, 134).

Esta é uma tradução da nossa responsabilidade, como, de resto, são da nossa responsabilidade todas as citações traduzidas no corpo do texto desta tese.

“components of expertise”, or others. The concept itself is also used for multiple purposes. Campbell (1998: 6) suggests three main uses for the concept in TS: (...) the development of psychological models of the translation process; (...) the summative evaluation of the quality of translations as products (...); the training of translators.

And, indeed, different authors have used the concept in these different ways: some in an attempt to describe the actual translation process as an expert activity from a cognitive perspective, whilst others have used the terms from an educational point of view in a way similar to that adopted frequently by curriculum planners today in many parts of the world. (Kelly 2005, 31).

Recentemente, o projecto *Tuning*, que visa a reforma do ensino superior no espaço europeu, utilizou o termo «competences» como um termo agregador:

Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are subject-area related (specific to a field of study), others are generic (common to any degree course). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner throughout a programme. (González e Wagenaar (coords.) 2007, 139-140).

Neste estudo, adoptamos o conceito de competências que o projecto *Tuning* propôs para o ensino superior europeu.

Especializado – O termo *especializado* é, por vezes, utilizado para descrever a tradução que aborda temas das ciências e tecnologias, do Direito, da Economia e de outros domínios que requerem uma

aprendizagem formal e que dependem das comunidades epistémicas que constroem e preservam esses saberes no seu seio. Opõe-se, assim, à tradução dita geral, que abarca a tradução de obras literárias, de documentação destinada à imprensa e outros discursos em que predomina a «linguagem comum, transversal a toda a sociedade, que serve de meio de comunicação nas mais diversas situações do quotidiano» (Alegre 2006, 47). Outras vezes, o termo é utilizado para descrever todos os tipos de tradução uma vez que, «estritamente falando, toda a tradução (literária, audiovisual, etc.) é especializada, porque toda a tradução exige conhecimentos e competências especiais.»⁷ ou, ainda, porque a tradução geral é algo que não existe no universo do trabalho (Gamero Pérez 2001, 23). Neste estudo, o termo *especializado* é utilizado para descrever todos os tipos de tradução, já que a tradução, como qualquer outra forma de produção de documentação, exige conhecimentos e competências especializados que se adquirem, tipicamente, pela aprendizagem formal especializada.

Estudos de Tradução – Em Agosto de 1972, James S. Holmes

⁷ «estricamente hablando, toda traducción (literaria, audiovisual, etc.) es especializada en el sentido que requiere unos conocimientos y habilidades especiales.» (A. Hurtado Albir 2001, 59).

Num artigo recente, María Paula Malinowski Rubio chamou a atenção para o facto de a tradução literária não estar confinada à linguagem dita geral, como se poderá julgar. Pelo contrário, é bastante frequente, segundo a autora, este tipo de tradutores ter de resolver problemas relacionados com a presença de discursos de uma ou mais especialidades e mais ou menos próximos da nossa realidade histórica. Uma vez que a formação deste tipo de tradutores, geralmente, não extravasa o âmbito da linguagem literária e da linguagem comum, as dificuldades terminológicas e conceptuais agudizam-se, obrigando-os a longas e difíceis buscas documentais. Como consequência, a autora é da opinião de que, também, a formação de tradutores literários deve contemplar a aquisição de alguns conhecimentos, ainda que básicos, de temas e de técnicas da tradução especializada (Malinowski Rubio 2003, 511-513).

apresentou a comunicação «The Name and Nature of Translation Studies» no *Third International Congress of Applied Linguistics*, realizado em Copenhaga. Nesse documento, Holmes notou que, sobretudo a partir de meados do século XX, a tradução havia atraído o interesse crescente de investigadores de diferentes áreas do conhecimento, desde a Linguística à Literatura, «Teoria da Informação, Lógica e Matemática», entre outras, e que estes estudiosos haviam-lhe trazido os seus «paradigmas, quase paradigmas, modelos e metodologias»⁸, contribuindo para o desenvolvimento da investigação sobre a tradução e para a constituição de um corpo de investigadores de tradução. A miscelânea dos seus olhares e metodologias apelava, porém, a uma sistematização do nome e da estrutura da área, bem como à criação de mecanismos próprios de divulgação da investigação para «todos os que estudam a área, independentemente da sua formação»⁹. Nascia, assim, uma nova disciplina, intitulada *Translation Studies*.

Actualmente, embora a designação de *Estudos de Tradução* seja consensual, outras designações são, ainda, utilizadas, como Tradutologia, Estudos sobre a Tradução ou Ciências da Tradução (A. Hurtado Albir 2001, 133), entre outras.

Apesar do que acaba de ser dito, os sistemas de classificação internacional, como o *Library of Congress Classification System* ou o sistema de classificação da UNESCO, não fazem qualquer menção aos ET – apenas referem a *tradução*. O primeiro classifica a tradução como uma subclasse da Linguagem, Teoria Linguística e Gramática Comparativa, que, por sua vez, constituem uma subclasse da Filologia e Linguística, que pertence à classe das Línguas e Literaturas (The Library of Congress s/d).

⁸ «information theory, logic, and mathematics», «paradigms, quasi-paradigms, models, and methodologies» (Holmes 1994, 68).

⁹ «all scholars working in the field, from whatever background». (Holmes 1994, 68).

O segundo considera-a como uma componente da Linguística Aplicada (UNESCO 2005). Em Portugal, a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação» também não se refere aos ET. Esta entidade insere «os programas cujo conteúdo principal incida sobre [a formação em] Tradução» na área de educação e formação das «Línguas e literaturas estrangeiras», que, por sua vez, engloba na área de estudo das «Humanidades» (Diário da República 2005, 2289).

Mas, também, constatámos que a designação de *Translation Studies* já consta na base de dados do *intute*, enquanto uma disciplina da Linguística, que é compreendida pela Literatura, Linguística e os Clássicos, que, por sua vez, pertencem às Artes e Humanidades (intute 2006). A expressão *Translation Studies and interpretation* surge no sistema de classificação do ensino superior da Eslováquia como uma área de estudo própria, do âmbito das Humanidades, que integram as Artes e Humanidades (Slovak Academy of Sciences 2006). A editora St. Jerome Publishing disponibiliza dois repertórios bibliográficos relacionados com «os estudos de tradução e a comunicação transcultural»¹⁰: os *Translation Studies Abstracts* e a *Bibliography of Translation Studies*. E existem, hoje, centros de estudo dedicados aos ET, como o *Center for Translation Studies*, da *University of Texas at Dallas* (The University of Texas at Dallas - Center for Translation Studies 2006), bem como escolas superiores, como a *School of Language, Linguistics and Translation Studies*, da *Faculty of Arts and Humanities*, da *East Anglia University* (East Anglia University - Faculty of Arts and Humanities - School of Language, Linguistics and Translation Studies 2007), associações e sociedades, como a *European Society for Translation Studies* (European Society for Translation Studies 2006) e a *Associação Ibérica de Estudos de Tradução e Interpretação* (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación 2005), e cursos de formação superior, como o *MA in Translation Studies*, de *The*

¹⁰ «translation studies and crosscultural communication». (St. Jerome Publishing, Ltd. 2003).

University of Sheffield (The University of Sheffield - Modern Languages Teaching Centre 2007), ou o doutoramento em *Estudios de Traducción. Investigación en traducción e interpretación especializada*, da *Universidad de Málaga* (Universidad de Málaga - Facultad de Filosofía y Letras s/d).

Nesta tese e seguindo a tradição inaugurada por Holmes, consideramos que os ET são um objecto de investigação e de ensino *autónomos*, que têm como objecto de estudo a *tradução* ¹¹.

Formação profissional e formação profissionalizante – O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional liga o termo profissional à «formação e educação vocacionais» ¹². O *UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training* promove «A aquisição de competências para o trabalho e a cidadania [que considera como] cruciais para o desenvolvimento económico e social», acrescentando que «a educação e a formação técnicas e vocacionais são importantes para suprir as necessidades do mercado de trabalho especializado, devendo estar acessível a todos.» ¹³. O projecto *Tuning* prevê que as universidades venham a assimilar, cada vez mais, na formação que oferecem, a componente *profissional*:

(...) the emphasis on continuing professional development, involving all parts of universities and virtually every subject area, will become increasingly significant. The changing demands of the educational market-place make it appropriate to consider how continuing professional development, in the context of lifelong learning, can be accommodated with an on-going qualification framework.

¹¹ Para a nossa definição de *tradução*, cf. p. 19 e ss.

¹² «vocational education and training». (European Centre for the Development of Vocational Training s/d).

¹³ «The acquisition of skills for work, and for citizenship, is crucial for economic and social development», «TVET is relevant to the needs of the labour market, of high quality, and broadly accessible.» (UNESCO s/d).

(González e Wagenaar (coords.) 2007, 50).

No que se refere à tradução, Dorothy Kelly distingue a formação formal, de nível superior, que pode ser mais académica ou mais vocacional e que tem uma duração de entre um e cinco anos, da formação, breve, pontual e, tipicamente, orientada para a resolução de problemas profissionais pontuais, que é ministrada pelas associações profissionais, as empresas e as associações académicas (Kelly 2005, 9-10). No entanto, o sítio da Comissão Europeia publica um documento, editado em 2001, no qual descreve, explicitamente, o ensino superior de primeiro ciclo como de *formação profissional*: «A universidade e as escolas de tradução e de interpretação (entre três e cinco anos de estudos após o 12.^o ano ou nível equivalente) propõem uma formação profissional que permite a aquisição de técnicas e de métodos de trabalho.» (van Dromme-Desvignes, *et al.* 2001, 9). Mas Jürgen Schopp recorda que «as universidades não proporcionam um ambiente de trabalho profissional» ¹⁴. E Carlos Castilho Pais propõe que a aprendizagem seja considerada como «mais-valia para o estudante que pretenda inserir-se no mercado da tradução», mas defende que os ET «não devem tomar-se pela *fábrica de tradutores*» (Pais 1999, 147). Para este autor, essa aprendizagem deve centrar-se «nas *obras traduzidas* e nas opções e escolhas concretas dos seus tradutores, na ética que as sustenta e no *bem ou no mal* que transmitiram aos leitores de épocas determinadas» (*Idem*, 147). John Kearns repara, ainda, que, da perspectiva da universidade e dos seus docentes, «o mercado é apenas um dos factores (embora um factor importante) da sociedade para a qual eles estão a preparar os seus estudantes e na qual os seus estudantes estão integrados.» ¹⁵. Mais, este autor estabelece uma distinção entre as

¹⁴ «a university doesn't provide a professional work environment.» (Schopp 2006, 179).

¹⁵ «the market to be only one of the many factors (albeit one

«competências vocacionais [que] preparam os estudantes para desempenharem um trabalho específico [e] as competências transferíveis [(tipicamente, ensinadas e aprendidas nos cursos de formação superior inicial [cf. cap.º 2.1.3]) que] preparam o estudante ou a estudante para desempenhar diferentes tipos de trabalho.»¹⁶. Nós lembramos que o sufixo *-ante* da palavra *profissionalizante* denota uma *orientação para*. Assim, nesta tese, e na sequência das indicações do projecto *Tuning*, consideramos que a formação superior universitária proporciona uma formação *profissionalizante* (não uma formação *profissional*), vocacionada, a um tempo, para o desempenho de actividades no mercado de trabalho, para a aquisição futura de competências adicionais, que apenas os locais de trabalho podem (e devem) facultar ou aperfeiçoar, e para a própria formação contínua dos estudantes.

Tradução – O termo *tradução* tem sido objecto de interpretações diferentes. Em 1959, o linguista, Roman Jakobson, propôs a existência de três tipos de tradução: a tradução intralinguística («*rewording*»), a tradução interlinguística («*translation proper*») e a tradução intersemiótica («*transmutation*»). Quando introduziu o conceito de tradução intersemiótica, este autor admitiu que a tradução contemplasse a escrita e outros meios e modos de «interpretação», dentre os quais se podem referir a imagem e a música (Jakobson [1959] 2000, 114). Em 1972, James S. Holmes abordou a tradução de uma forma diferente. Ele considerou-a como um «fenómeno», indecomponível, de processo – a acção de traduzir – e de produto(s) – o(s) texto(s) traduzido(s) –, inseridos num contexto de chegada. Esta concepção de tradução centrou-

important factor) making up the society for which they are preparing their students and which their students form a part of.» (Kearns 2006, 193).

¹⁶ «vocational skills prepare the student for a specific job, transferable skills prepare him or her for mobility between a number of different jobs.» (Kearns 2006, 194).

-se na concepção interlinguística de tradução de Roman Jakobson (Holmes 1994, 79). Em 1991, Katharina Reiss e Hans Vermeer descreveram a tradução «**como uma “oferta de informação” (OI) sobre uma oferta de informação**» e, ainda, como algo cujo «**princípio dominante**» «**é a sua finalidade**»¹⁷. Recentemente, Carlos Castilho Pais percepcionou a tradução como um «acto humano», um «discurso [ou prática da linguagem] apesar da existência de um discurso anterior». Por essa razão, o autor propôs que a tradução tivesse em conta o texto, entendido enquanto objecto, a um tempo, semântico e semiótico, bem como a sua envolvente contextual (Pais 1999, 10, 124-127). Pouco depois, Roberto Mayoral Asensio chamou a atenção para a pluralidade de concepções que o termo tem, actualmente, e adiantou uma definição aberta do mesmo para que ele pudesse dar conta da «evolução e mudança constantes» da própria tradução¹⁸. Essa definição é:

Traducción: a) proceso comunicativo entre dos o más sistemas A y B (sistemas lingüísticos, culturales, semióticos, mediáticos, logográficos, etc.) diferentes en el que el mensaje B se deriva del mensaje A de alguna forma (mediante identidad, equivalencia, evocación, inspiración, alusión, referencia, comentario, resumen, paráfrasis, narración, fragmentación, adaptación, redacción, etc.), pudiendo el objetivo de la comunicación en ambos sistemas A y B ser diferente o idéntico; b) el resultado o producto del proceso anterior; c) el proceso mental seguido por la persona o el proceso seguido por la máquina que traducen. (Mayoral Asensio 2001, 46).

Amparo Hurtado Albir, por seu lado, definiu a tradução de duas

¹⁷ «**como “oferta informativa” (OI) sobre una oferta informativa**», «**princípio dominante**», «**es su finalidad**». (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 54, 80)

¹⁸ «continua evolución y cambio» (Mayoral Asensio 2001, 46).

maneiras, de uma perspectiva performativa:

(...) una habilidad, un *saber hacer* que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso. La traducción más que un *saber* es un *saber hacer* (A. Hurtado Albir 2001, 25),

e de uma perspectiva teórica:

(...) texto, acto de comunicación y actividad cognitiva de un sujeto (...) *un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de outra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.* (A. Hurtado Albir 2001, 41).

Em 2004, Basil Hatim e Jeremy Munday descreviam a tradução como:

1. The **process** of transferring a written text from SL to TL, conducted by a translator, or translators, in a specific socio-cultural **context**.
2. The written **product**, or TT, which results from that process and which functions in the socio-cultural **context** of the TL
3. The **cognitive**, linguistic, visual, cultural and ideological phenomena which are an integral part of 1 and 2. (Hatim e Munday 2004, 6).

Nesta tese, o termo *tradução* será entendido como uma actividade humana que, por essa razão, se encontra em constante transformação – como uma actividade de natureza, essencialmente, prática, um fenómeno,

uno e indecomponível ¹⁹, de comunicação, que compreende a reformulação intralinguística, a conversão interlinguística e a transmutação intersemiótica de informação, ou conteúdos (geralmente apresentados sob a forma de documentos ²⁰) de qualquer natureza, relacionados com um determinado contexto, para um contexto diferente e com uma ou mais finalidades específicas, por intermédio de um ou mais tradutores. O desempenho desta acção requer conhecimentos e competências especiais.

Tradução científica e técnica ou **tradução de documentação científica e técnica** – A maneira como os atributos *científico* e *técnico* são interpretados, quando relacionados com a tradução, é bastante variada. Jenny Williams e Andrew Chesterman consideram como tradução técnica «a tradução de diferentes tipos de textos especializados sobre ciências e tecnologias e sobre outras disciplinas como a Economia e a Medicina» ²¹. Já Amparo Hurtado Albir distingue a tradução técnica de outros tipos de tradução, como a tradução jurídica, a tradução económica, a tradução literária ou a tradução de publicidade (A. Hurtado Albir 2001, 94). Isadore Pinchuck, por seu lado, segue o sistema de classificação internacional Dewey e o sistema de Classificação Decimal Universal, adoptados pela UNESCO em 1957, e cataloga a tradução científica como a tradução que diz respeito às ciências puras e a tradução técnica como a que tem a ver com as ciências aplicadas, designadamente, as ciências naturais e as tecnologias (Pinchuck 1977, 18). No entanto, a actual classificação da UNESCO para as *ciências* e as *tecnologias* abrange todas as áreas do conhecimento, desde a Medicina, a Matemática e as Ciências Tecnológicas à Pedagogia, Ética,

¹⁹ O fenómeno da tradução, apenas, pode ser decomposto em, p. ex., processo, produto e função, para efeitos de estudo e de ensino.

²⁰ Para o motivo pelo qual utilizamos o termo *documento*, em vez de *texto*, cf. cap.º 5.4.

²¹ «the translation of many kinds of specialized texts in science and technology, and also in other disciplines such as economics and medicine» (Williams e Chesterman 2002, 12)

Lógica, Artes e Letras (UNESCO 2005). Contudo, este tipo de catalogação é posto em causa, quando os autores notam, como faz Silvia Gamero Pérez, que:

las fronteras entre la ciencia y la técnica no siempre están claras. Así, hay objetos de estudio que se afrontan desde disciplinas científicas y tecnológicas a la vez; por ejemplo, el átomo se estudia tanto desde la física como desde la tecnología nuclear. Por otro lado, algunos autores afirman que existen categorías intermedias entre la ciencia y la técnica, como por ejemplo, las ciencias aplicadas (medicina) (Gamero Pérez 2001, 26),

e por David Rose, quando recorda a miscigenação temática que caracteriza os documentos e os discursos das ciências e das tecnologias:

Most of the texts analyzed involved both technological and scientific English, even at the level of machine operator, depending on the degree of scientific knowledge required to operate the technology. Both types of written English are closely related, particularly at the vocational to undergraduate levels, and an apprenticeship into science will give access to technological as well as scientific literacy (Rose 1997, 42).

De uma outra perspectiva, Carlos Castilho Pais escreve que «a tradução dita ‘técnica’ não existe, assim como não existe a tradução dita ‘literária’. Existem sim textos traduzidos, que ostentam naturezas e funções diversas, que mostram teórica e praticamente um modo específico de traduzir.» (Pais 1999, 70).

Conforme se depreende pelo título desta tese, utilizamos o termo *tradução científica e técnica* como uma forma simplificada de nos referirmos, na esteira de Castilho Pais, à *tradução de documentação científica e técnica*. Esta, por sua vez, refere-se à tradução de

documentação relacionada com as áreas das *ciências* do sistema de classificação da UNESCO («11 Matemática», «21 Astronomia e Astrofísica», «22 Física», «23 Química», «24 Ciências da Vida», «25 Ciências da Terra e do Espaço», «31 Ciências Agrárias» e «32 Ciências Médicas») e com as áreas das *tecnologias* do mesmo sistema de classificação («33 Ciências Tecnológicas») (UNESCO 2005). Repare-se, no entanto, que, apesar de aceitarmos estabelecer esta distinção, temos consciência de que os conteúdos informativos não são compartimentos estanques, do ponto de vista temático, e que, em cada documento científico e/ou técnico, podem cruzar-se um número maior ou menor de áreas do conhecimento científico e técnico e, até, de outras áreas.

Tradutor especializado* e *tradutor especialista – O termo *tradutor especializado* surge associado à formação ou à experiência profissional, conforme vemos nos seguintes dois passos: «**Should we train specialized translators and interpreters, or specialists in general cross-cultural communication?**» (Mayoral [1999] 2003, 5) e:

Specialized translators are those translators who have acquired specific training within a specialty area that gives them an increased familiarity with the terminology and language that is unique to the specialty field, either through professional studies leading to a degree within the field (e.g. an RN, Pharm.D., or MD who provides medical translation services), through acquisition of significant translation experience in one of the specialty fields, or via formal training in the art of translation in one of the specialty fields (e.g. a translation degree involving focused study within the specialty area of interest). Current specialty areas include, but are not limited to, the following: technical/ scientific, medical/ biologic, literary, legal, and business/ commercial. (Galbis-Reig 2000).

Nesta tese, a designação de *tradutor especializado* refere-se aos tradutores cuja formação superior tenha incidido sobre a Tradução

científica, técnica ou de outra área, ou áreas, de especialidade. A expressão *tradutor especialista* refere-se aos indivíduos cuja formação superior tenha incidido, simultaneamente, sobre a Tradução e sobre uma ou mais áreas de especialidade adicionais (científicas, técnicas ou outras). Às pessoas que fornecem serviços de tradução, sem terem formação superior em Tradução, chamaremos FST. *Tradutores* são aqueles que concluíram um curso superior em Tradução, não vocacionado para a especialização em áreas específicas do saber.

Tradutor profissional – Nas definições de alguns sítios da *Internet*, o termo *profissional* surge ligado, entre outras ideias, ao desempenho de uma profissão e/ou de uma actividade profissional remunerada que garante o sustento de quem a exerce (Princeton University 2006), à prática de uma ocupação intelectualmente exigente, após concluída a formação adequada (Business Fast Start s/d), e à pessoa, ou ao trabalho de uma pessoa, que reúne as seguintes características:

service orientation, making expertise available to others, based on a distinctive body of knowledge and skills underpinned by abilities and values, autonomy in performing working within defined boundaries, public recognition of the authority of the practitioner by virtue of working to ethical standards and being accountable. (Engineering Council of South Africa s/d).

Porém, da perspectiva da tradução, uma autora como Esther Monzó i Nebot faz depender a atribuição desta designação, apenas, de aspectos profissionais e económicos: «sempre que alguém desenvolve uma actividade com regularidade e de forma remunerada, e vive da mesma, essa pessoa será considerada um profissional» ²².

²² «siempre que alguien realice una actividad de una forma habitual y remunerada, de modo que pueda vivir de su dedicación, será, para nosotros,

Nesta tese, o termo *profissional* será aplicado aos tradutores que, após terem concluído um curso de Tradução ou um curso no âmbito da Comunicação ou de outro campo do conhecimento, que contemple, explicitamente, a Tradução ²³, desempenham a actividade de forma regular, remunerada, responsável e segundo os princípios éticos básicos e transversais às profissões, em geral, e à profissão de tradutor, em particular ²⁴.

un profesional.» (Monzó i Nebot 2006a, 158).

²³ Para as razões da referência à Comunicação, cf. cap.º 5.

²⁴ Na base desta definição de *tradutor profissional* encontra-se a constatação de que, embora a Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho reconheça que «o acesso às actividades de tradução e de interpretação não está por enquanto regulamentado, pelo que nada impede que pessoas sem a qualificação apropriada exerçam estas actividades» (DGERT - Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho 2004-2005), a profissão de tradutor e intérprete é, hoje, reconhecida na «Classificação Nacional de Profissões» (Instituto do Emprego e Formação Profissional 2001) e a qualificação académica ou profissional dos cidadãos na sua área de actuação é, activamente, defendida por entidades como o Ministério da Educação (CIEP - Centro de Informação Escolar e Profissional s/d).

I PARTE:

**DO ESTUDO DA TRADUÇÃO E DA FORMAÇÃO SUPERIOR
DE TRADUTORES**

1. Do Estudo da Tradução

No artigo «The Name and Nature of Translation Studies», James S. Holmes defendeu a criação de uma nova disciplina (cf. cap.º 0.4). Essa autonomia não foi, no entanto, vista pelo autor como sinónima de uma disciplina isolada, mas, sim, de uma disciplina em diálogo constante com as outras áreas do saber e com os vários intervenientes no fenómeno da tradução.

É esse pressuposto que permite compreender a utilização de expressões como *tradução científica e técnica* e os esforços que se dedicam, p. ex., à *formação* de tradutores. Neste primeiro capítulo abordam-se as opiniões de alguns autores acerca dos tipos de relações que os ET estabelecem com as outras áreas do conhecimento (1.1) e faz-se uma revisão da bibliografia sobre a tradução científica e técnica (1.2), como forma de enquadramento da presente tese.

1.1. Os Estudos de Tradução

No seu artigo inaugural, James S. Holmes criou um objecto de estudo novo – a tradução, entendida enquanto processo e produto – e, simultaneamente, uma nova disciplina – os Estudos de Tradução –, antecipando o comentário de Roberto Mayoral Asensio de que «Quando se cria um objecto de estudo novo, cria-se uma disciplina para o mesmo» ²⁵.

Holmes advogou o estatuto de disciplina *independente* para os ET, mas não de uma disciplina isolada das outras. Pelo contrário, ele concebeu os ET como uma área do conhecimento cujo desenvolvimento seria possível a partir do contacto com outras disciplinas e com diferentes tipos de intervenientes, conforme se pode constatar neste excerto: «uma teoria abrangente da tradução (...) terá de ser o resultado de um trabalho de equipa entre especialistas de diferentes áreas (...). E com a participação

²⁵ «Cuando se define un objeto de estudio nuevo, se crea una disciplina en torno al mismo.» (Mayoral Asensio 2001, 91).

dos próprios tradutores.»²⁶.

Alguns anos mais tarde, Mary Snell-Hornby completou a ideia de Holmes ao descrever os ET como uma *interdisciplina*:

(...) translation studies as an integrated and independent discipline that covers all kind of translation, from literary to technical. In this view, translation draws on many disciplines, but is not equal to the sum total of their overlapping areas and is not dependent on any one of them. As a discipline in its own right, translation studies needs to develop its own methods based (...) on the complexities of translation (...) both the translator and the translation theorist are rather concerned with a world *between* disciplines, languages and cultures. (Snell-Hornby 1988/1995, 35).

A ênfase que Snell-Hornby coloca na sobreposição disciplinar corresponde ao conceito estabelecido do que é uma *interdisciplina*. Michael Scriven, p. ex., escreve que as interdisciplinas «focam uma área em que várias disciplinas se sobrepõem, como a Ética Médica ou a Ergonomia»²⁷. A novidade desta autora reside no facto de Snell-Hornby interpretar a relação dos ET com as restantes disciplinas como uma relação de apropriação unidireccional (das suas linguagens, culturas, temas, teorias e metodologias) (Snell-Hornby 1988/1995, 2-3, 32, 35), algo que nos parece refutável se nos lembrarmos que os ET fornecem um instrumento que é indispensável a todas elas e que é a própria tradução. Além disso, a ênfase que, ao reforçar a palavra «*between*», a autora coloca no *hiato*

²⁶ «a comprehensive theory of translation (...) will have to be the product of teamwork between specialists in a variety of fields (...). And with the involvement of practising translators.» (Holmes 1994, 101).

²⁷ «focus on an area where several disciplines overlap—medical ethics or ergonomics, for example.» (Scriven 1991, 364).

interdisciplinar dá a entender que esse será sempre o espaço dos ET, que, assim, se vêem vedados de uma existência própria, conforme Snell-Hornby advoga no passo que citámos acima.

Tal como Mary Snell-Hornby, também nós estimamos os ET como uma interdisciplina, embora favoreçamos a troca bidireccional e multidireccional de informações e a ocupação de um lugar próprio, não circunscrito aos espaços entre as outras disciplinas. A natureza das relações que acompanham as sobreposições disciplinares será, agora, debatida.

Certos autores ligados aos ET consideram-nos como uma *disciplina* que estabelece relações de diferentes tipos com as outras áreas do saber. Referir-nos-emos, aqui, às propostas de Roberto Mayoral Asensio, Amparo Hurtado Albir e de Carlos Castilho Pais.

Mayoral Asensio atribui dois tipos de *interdisciplinaridade* aos ET. De um lado, ele atribui-lhes uma interdisciplinaridade interna, a qual associa à própria investigação, mais especificamente, ao contributo que as outras disciplinas fornecem para os ET ²⁸ (um pouco à semelhança de Snell-Hornby, Mayoral Asensio parece ter dúvidas acerca do contributo dos ET para as outras disciplinas). Do outro lado, o autor atribui aos ET uma interdisciplinaridade externa, que considera ser comum a todos os estudos da comunicação e que vê como decorrendo da própria interdisciplinaridade (e/ou pluridisciplinaridade, segundo deduzimos da leitura do passo em baixo) dos documentos traduzidos, bem como das disciplinas que enformam a prática das diferentes modalidades de tradução:

²⁸ «Los Estudios de Traducción son un campo interdisciplinar construido por aportaciones de la teoría del lenguaje, la teoría de la comunicación y la psicolingüística, especialmente.» (Mayoral Asensio 2001, 62).

(...) *interdisciplinariedad interna*. Ésta sería la convergencia en el estudio de la traducción de lingüística, psicología, sociología, semiótica, estudios de la comunicación ²⁹, etc., es decir las disciplinas de nivel superior de las que derivan los Estudios de Traducción. Queda por dilucidar si existen unos Estudios de Traducción que converjan con las anteriores o los Estudios de Traducción no son más que el resultado de la convergencia de las disciplinas anteriores cuando estudian la traducción. Este primer tipo de interdisciplinariedad está vinculado al estudio de la traducción. Creo que existe también otro tipo de interdisciplinariedad a la que podemos denominar *externa* y que es característica de todos los estudios de la comunicación (...), pues continuamente convergen en la traducción el conjunto de disciplinas con las que se relaciona y a las que hemos hecho mención anteriormente con 1) las disciplinas a las que se refieren los diferentes textos o mensajes a traducir y traducidos y que incluyen cualquier campo imaginable del saber (bioquímica, derecho procesal, minería, música, etc.) y con 2) las disciplinas características de los diferentes modos de traducir (audiovisual, localización, hipertexto, traducción oficial, etc.). Este segundo tipo de interdisciplinariedad está vinculado a la ejecución de la traducción. (Mayoral Asensio 2001, 65).

Esta concepção de *interdisciplinaridade* vai ao encontro da seguinte metáfora de Michael Scriven acerca da interdisciplinaridade – «os temas *interdisciplinares* são propriedades situadas nas zonas de sobreposição de duas ou mais regiões, mas que são parte de um mesmo

²⁹ «No se aprecia en el campo de los Estudios de Traducción una tendencia centrípeta fuerte a fundirse con otras disciplinas para crear disciplinas nuevas de ámbito más amplio». Repare-se, no entanto, que este autor prossegue, afirmando que, a acontecer, essa tendência e fusão dar-se-ão, muito provavelmente, nas áreas das Ciências da Comunicação ou das Ciências da Informação (Mayoral Asensio 2001, 66).

projecto»³⁰. Assim, torna-se possível falar, como Julie Thompson Klein faz, da *interdisciplinaridade* como «um rótulo que serve para descrever as diferentes formas de interacção cujo objectivo é integrar os conceitos, métodos, dados ou as epistemologias de múltiplas disciplinas em torno de uma questão, tema, problema ou ideia específica»³¹. Mas a interdisciplinaridade coloca algumas exigências especiais, conforme Nicolas Bullot notou num seminário virtual organizado por Dan Sperber. Ela requer, entre outros factores, que os participantes tenham conhecimentos multi/pluridisciplinares, ela exige que a investigação seja realizada por redes de investigadores a trabalharem em colaboração e que a mesma decorra em áreas do conhecimento comensuráveis e exige, ainda, que uma grande quantidade de informação seja trocada com comunidades epistémicas externas (*in* Sperber 2005).

Amparo Hurtado Albir interpreta os ET como uma disciplina de carácter *multidisciplinar*. Segundo esta autora, a multidisciplinaridade é «um quadro (...) de análise»³², uma forma de abordar uma disciplina que se liga, estruturalmente, a muitas outras disciplinas, incluindo a didáctica³³, e que o faz de formas variáveis, uma vez que o peso das outras disciplinas muda consoante o objecto de estudo (A. Hurtado Albir 2001, 135-138). A concepção de *multidisciplinaridade* desta autora encontra-se mais próximo da ideia de interdisciplinaridade de Michael Scriven do que da forma como o termo *multidisciplinar* é, geralmente, entendido:

³⁰ «*interdisciplinary subjects* are estates located where one or more regions overlap, built on a joint project» (Scriven 1991, 14).

³¹ «a label for a variety of interactions that aim to integrate concepts, methods, data, or epistemology of multiple disciplines around a particular question, theme, problem or idea» (Klein s/d).

³² «un marco (...) de análisis» (A. Hurtado Albir 2001, 170).

³³ Recordamos que Snell-Hornby, que demonstra uma preocupação idêntica à de Hurtado Albir com a formação de tradutores, não faz nenhuma referência explícita às disciplinas que lhe estão directamente associadas.

“Multidisciplinary”, although often used as a synonym for “interdisciplinary” usually refers to activities that use the *methods* of several disciplines on a problem without as strong a suggestion that the subject matter constitutes an autonomous discipline located adjacent to their fiefdoms. (Scriven 1991, 364).

Por outro lado, Julie Klein nota que o termo aplica-se às situações em que diferentes áreas do saber se sobrepõem, *sem que haja assimilação*. A multidisciplinaridade é, assim, propícia ao desenvolvimento de perspectivas diferentes, nem sempre proveitosas, conforme nota Raymond Miller ³⁴, sobre um mesmo objecto de análise (Klein s/d).

Referimo-nos, agora, a Carlos Castilho Pais. Sob a influência de Edgar Morin (Morin 1982, 17; Morin 1994), este autor associa os ET à *transdisciplinaridade*. Segundo ele, este termo remete «para a questão em torno do saber», permitindo que a entrada dos ET nesse debate se realize «sobre um questionar do saber actual» e que a mesma se faça como um dos «postulados metodológicos e filosóficos que, de alguma forma, unificaram as disciplinas», a partir de um lugar exterior às mesmas (Pais 1999, 92).

Na escolha deste atributo para os ET, vemos o desejo de Castilho Pais de dotar a disciplina da mesma unidade/unificação e abrangência cognitiva e da mesma liberdade relacional que Julie Thompson Klein associa à *transdisciplinaridade*. Segundo ela, a transdisciplinaridade remete para:

³⁴ «Multidisciplinary approaches “involve the simple act of juxtaposing several disciplines, but no systematic attempt at integration or combination.” Multidisciplinary teams might teach a survey course, work on a research project, or serve as a presentation or expert panel. Multidisciplinary efforts are often problem centered. The results are frequently confusing because each specialist is speaking her/his language, using her/his particular concepts and focusing on her/his aspect of the problem.» (R. C. Miller 1997).

a higher stage of interaction that entails an overarching framework that organizes knowledge in a new way and, in a new discourse, cooperation of multiple sectors of society and stakeholders in addressing complex problems (Klein s/d).

Através deste passo da mesma autora, concluímos, aliás, que a transdisciplinaridade mais não é senão o grau supremo da complexidade e do interrelacionamento entre disciplinas:

Broadly speaking, transdisciplinarity is involved in a series of shifts [...]:

- from segmentation to boundary crossing and blurring
- from fragmentation to relationality
- from unity to integrative process
- from homogeneity to heterogeneity and hybridity
- from isolation to collaboration and cooperation
- from simplicity to complexity
- from linearity to non-linearity
- from universality to situated practices. (Klein s/d) ³⁵.

Todavia, os ET debruçam-se sobre um objecto que é

³⁵ Interessante é a maneira como Klein recorre à imagem de Babel para descrever a transdisciplinaridade: «Babel is the condition of transdisciplinarity. It is generative and emergent, it[']s intellectuality vested in reflexivity and collaborative modes. All social actors (...) need to reflect on the consequences of their actions and to develop the capability to deal with wanted and unwanted side-effects. As a form of problem solving, transdisciplinarity is a context-specific, actor-oriented negotiation of knowledge, not an instrumental formula. In all its contemporary forms, transdisciplinarity moves toward improving choices, heightening reflexivity, generating new languages, designing new structures, and devising new pluralistic and more complex knowledge cultures across disciplinary, professional, interdisciplinary, and sectoral communities.» (Klein s/d) (os sublinhados são nossos).

indispensável a todas as outras disciplinas – a tradução. É, novamente, Michael Scriven quem se pronuncia sobre as disciplinas cujos objectos de estudo apresentam estas características:

TRANSDISCIPLINE Transdisciplines such as statistics, logic, or evaluation, are disciplines whose subject matter is the study and improvement of certain tools for other disciplines. That study generates some general methodology, epistemology, and ontology relating to these tools, much of it interwoven with one or more metatheories. Transdisciplines often have several semiautonomous fields of study connected with them (for example, biostatistics, formal logic). (Scriven 1991, 364) (o sublinhado é nosso).

Noutra parte da sua obra, Scriven escreve, ainda, que, «embora mantendo a autonomia de uma disciplina de direito próprio»³⁶, as transdisciplinas distinguem-se por se formarem para auxiliar as outras disciplinas:

There can be no intellectual activity without primary disciplines and by and large, transdisciplines come into existence to service them, as the utility companies come into existence to service already existing buildings that house people and businesses already dealing with each other, sometimes with their own primitive sources of power (for example). The transdisciplines thus exist to serve—and only then come to exist as disciplines in their own right. Although they deserve to be seen as disciplines, they are tool disciplines—in other terminology, one might say that they are essentially symbiotic in origin, or that they are driven from the bottom up rather than from the

³⁶ «while maintaining the autonomy of a discipline in their own right.» (Scriven 1991, 1).

top down. (...) The practice of the early transdisciplines such as informal logic and evaluation developed into disciplines in their own right as knowledge was increasingly converted from implicit to explicit status and the inevitable questions generated answers. (Scriven 1991, 17) (os sublinhados são nossos).

Ou seja, e aplicando este raciocínio aos ET, a tradução é, como se sabe, uma prática antiga que, desde sempre, assistiu as outras práticas e saberes, práticas e saberes esses que, por sua vez, se foram transformando em disciplinas, interdisciplinas e, até mesmo, em transdisciplinas à medida que as questões que iam levantando apelavam a uma sistematização maior. Ora, o mesmo aconteceu com a tradução, sendo James Holmes a perceber que havia chegado o momento da sua sistematização científica. Se acompanharmos o raciocínio de Michael Scriven, mais do que criar uma nova disciplina independente dedicada ao estudo da tradução enquanto processo e produto, Holmes criou uma *transdisciplina* que se dedicava ao «estudo e aperfeiçoamento» de uma ferramenta de aplicação universal.

Assim, concluímos que os ET são uma *transdisciplina*, pelas razões que acabámos de apontar. Mas eles são, também, uma transdisciplina *interdisciplinar* porque estão, sistematicamente, envolvidos com outras disciplinas, tais como as disciplinas das ciências e tecnologias, as Ciências da Educação ou as Ciências da Comunicação, tanto nos seus objectos de estudo, como na própria actividade de investigação. Além disso, os ET são ou podem ser, igualmente, uma transdisciplina *multidisciplinar* sempre que se socorrerem dos métodos de outras disciplinas para lançar novas luzes sobre questões pontuais. Por fim, os ET são uma transdisciplina *transdisciplinar* porque se situam, ou aspiram a situar-se, num patamar cognitivo e relacional tal que lhes permite actuar com a máxima liberdade nos planos cognitivo e comunicativo. Assim se compreende que, nesta tese, se fale da *tradução como uma forma de comunicação*, da *formação de tradutores* e da *tradução científica e técnica*.

Uma resenha da bibliografia sobre este último tema – a tradução científica e técnica – é o que nos propomos apresentar a seguir.

1.2. A Tradução Científica e Técnica

Não se trata, aqui, de expormos o nosso entendimento do termo *tradução científica e técnica*, uma vez que essa definição já foi apresentada no subcapítulo 0.4. Trata-se de fazer uma revisão da bibliografia mais relevante sobre este tipo de tradução ³⁷.

A primeira monografia sobre o tema é, provavelmente, a obra de J. E. Holmstrom, *Scientific and Technical Translating and Other Aspects of the Language Problem*. Editada em 1958, a obra respondia a uma resolução da UNESCO para incentivar e melhorar a qualidade das traduções realizadas pelas organizações internacionais. Reforçando a tripla competência do tradutor científico e técnico – enquanto especialista, ou especializado, na matéria, enquanto conhecedor da língua de chegada e enquanto intérprete de conteúdos (Holmstrom 1958, 27-39) –, Holmstrom introduziu temas que viriam a ser desenvolvidos, com alguma exaustão, durante a segunda metade do século XX (como o da associação deste tipo de tradução aos conhecimentos temáticos e terminológicos) e outros que, apenas no presente século, seriam retomados de forma mais aturada (como a questão dos géneros de documentos científicos e técnicos e a natureza comunicativo-funcional deste tipo de tradução), conforme veremos neste subcapítulo.

De 1968 é a obra de Jean Maillot, que foi traduzida para português na variante do Brasil como *A Tradução Científica e Técnica* pela mão de Paulo Ronai. Acreditando que a tradução científica e técnica exige um equilíbrio entre «conhecimentos técnicos e conhecimentos

³⁷ Repare-se que, apenas, nos reportaremos à bibliografia que refere, explicitamente, ou seja, no título, a *tradução científica e técnica*.

linguísticos» e que a especificidade deste tipo de tradução reside na precisão e no rigor (Maillot 1975, xxi-xxii), Maillot destaca as questões terminológicas e a documentação. Desta forma, ele converte o livro em obra de referência e manual didático. A sua abordagem é, no entanto, bastante ligada às interpretações linguísticas da tradução.

Em 1977, Isadore Pinchuck publicou *Scientific and Technical Translation*, uma obra que radica este tipo de tradução na transferência de *informação*, a nível mundial. Dedicada aos tradutores, e privilegiando a tradução do alemão para o inglês, este livro apresenta-se como uma espécie de manual para a resolução dos problemas linguísticos que os tradutores dessa combinação/orientação linguística encontram.

Em 1982, Etienne de la Croix de Lavalette publicou a obra intitulada *Guide du traducteur scientifique et technique*. Este trabalho ressalta, em nosso entender, pela importância que atribui ao conhecimento da área ou das áreas de especialidade científicas e técnicas e, por conseguinte, à necessidade de o tradutor se documentar no seu domínio, ou nos seus domínios, de trabalho.

De 1993, citaríamos a colectânea de ensaios editada por Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, *Scientific and Technical Translation*. À semelhança de outras obras do género, o volume dispersa-se por temas variados – estilo e registo, aplicações pontuais, didáctica, análise e tipologias textuais e terminologia aplicada à tradução.

Já no século XXI, Carlos Garrido publicou *Aspectos teóricos e prácticos da traduçom científico-técnica (inglês > galego)*, um manual teórico e prático, destinado a investigadores e a estudantes universitários. O manual assenta numa visão mais abrangente do que as anteriores acerca das competências dos tradutores – eles devem conhecer as especialidades científicas e técnicas, ter conhecimentos linguísticos e saber fazer investigação documental e terminológica (C. Garrido 2001, 5) –, embora a obra continue a privilegiar uma abordagem linguístico-terminológica da tradução.

Recente é o *Manual de traducció científicotècnica*, de Vicent Montalt i Resurrecció (2005). Descrito como uma obra pedagógica e de referência para estudiosos, estudantes e tradutores profissionais –

Aquest llibre s'adreça sobretot a estudiants i professors universitaris de titulacions relacionades amb la traducció, la interpretació, la filologia, les llengües aplicades i la comunicació científicotècnica. És a dir, és un llibre d'orientació pedagògica que intenta aportar una visió àmplia i integradora del fenomen de la traducció i de l'escriptura per a la comunicació científicotècnica. Els traductors professionals que no estan familiaritzats amb la traducció de textos científicotècnics també se'n podran beneficiar, tot i que potser trobaran obvietats en algunes parts del llibre. (Montalt i Resurrecció 2005b, 21),

–, este livro apresenta-se como um documento cuja filiação nas interpretações comunicativas da tradução poderá contribuir para uma aprendizagem, uma investigação e uma prática profissional mais reflexivas e mais holísticas. Esta obra constitui, em nosso entender, o contributo mais completo sobre a tradução científica e técnica que foi publicado até ao momento.

Dos documentos publicados em Portugal, haverá que mencionar as actas dos seminários sobre tradução científica e técnica, organizados pela União Latina, em colaboração com outras entidades como a Fundação para a Ciência e Tecnologia. Estes volumes transcrevem as participações de profissionais (tradutores e empregadores), estudiosos e, até, estudantes de tradução portugueses, bem como de estudiosos de renome internacional, que nos dão a conhecer as mais recentes tendências do pensamento em torno da tradução, permitindo-nos estabelecer comparações com a situação portuguesa e delas retirar ideias para futuras linhas de trabalho.

Dentre os artigos e comunicações, poderíamos referir os artigos

de Silvia Gamero Pérez e Amparo Hurtado Albir, «La traducción técnica y científica», e de Vicent Montalt i Resurrecció, «El género como espacio de socialización del estudiante de traducción científico-técnica», o primeiro sistematizando os objectivos que as autoras consideram serem fundamentais à aprendizagem da tradução científica e técnica (Gamero Pérez e Hurtado Albir 1999), o segundo, também, dedicado ao ensino, no qual o autor defende a importância dos géneros científicos e técnicos como meio de entrosamento dos estudantes nas culturas científicas e técnicas (Montalt i Resurrecció 2005a). Poderíamos mencionar, ainda, a comunicação que María Isabel Tercedor-Sánchez e Francisco Abadía-Molina apresentaram no colóquio internacional comemorativo do 50.^o aniversário da revista *Meta : Journal des traducteurs*, «The Role of Images in the Translation of Technical and Scientific Texts» pela novidade do tema abordado (Tercedor-Sánchez e Abadía-Molina 2006).

Existe, naturalmente, bibliografia sobre vertentes mais restritas de tradução científica e técnica, como a colectânea *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario* (1998), de Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, ou a recente monografia de Jody Byrne, *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation* (2006). Mas, conforme anunciámos no início deste subcapítulo, o nosso interesse incide sobre as obras que se debruçam, explicitamente, sobre a *tradução científica e técnica*.

Em suma, existe bibliografia que aborda, especificamente, a tradução científica e técnica. No entanto, essa bibliografia não é muito abundante e, até ao início deste século, dava prioridade às interpretações de natureza linguístico-terminológica. Desde o início do nosso século, começou a estudar aspectos adicionais como a problemática da tradução dos géneros científicos e técnicos ou a relação entre o texto e a imagem. Passou, também, a considerar este tipo de tradução como um fenómeno específico da comunicação humana.

A revisão da bibliografia sobre o tema revela, também, uma

preocupação, quase, constante com a aprendizagem da tradução e a formação de tradutores nestes domínios de especialidade – sendo este o tema que impulsiona o nosso próximo capítulo.

2. Do Ensino-Aprendizagem e da Formação Superior de Tradutores: As Propostas Europeias

O ensino-aprendizagem da tradução profissional, no sentido lato de tradução e interpretação, adquiriu os contornos que lhe conhecemos, hoje, no período subsequente à II Guerra Mundial. A intensificação das relações diplomáticas e os avanços científicos, tecnológicos, comerciais e sociais ocorridos durante e a seguir à Guerra impulsionaram a prática da tradução, gerando uma grande procura de tradutores competentes e, devidamente, credenciados, sobretudo nalgumas áreas, conforme refere Amparo Hurtado Albir:

El mercado de la traducción se amplía notablemente, ya que la traducción se extiende a todas las ramas del saber, con una gran importancia de la traducción especializada (la traducción científica, técnica, jurídica, económica, administrativa), y aumenta de manera considerable el número de traducciones. Se produce así una definición de las profesiones de traductor e intérprete, cuyo trabajo se vincula a empresas de todo tipo, organismos internacionales, editoriales, etc., con la consiguiente especialización del traductor: diferenciación del traductor y del intérprete, del traductor literario, técnico, etc. (A. Hurtado Albir 1999a, 9).

Segundo a associação canadiana das indústrias da língua, AILIA, o aumento da procura dos serviços de tradução nos últimos anos deve-se a factores de natureza económica e comercial, industrial, tecnológica, profissional, documental e, até, de estilo de vida:

- ❖ Adoption of more, and more complex products, leading to increased quantities of documentation
- ❖ Creation of new types of text, notably on the World Wide Web and as components of technological products (menus, help files, messages, etc.)
- ❖ International trade and finance, globalization of markets, and the accompanying requirement to provide product literature and other documents in multiple languages
- ❖ Increased travel, in the form of tourism, business trips

- and conferences, affects the interpretation market
- ❖ Mobility of people, increasing demand for translation and interpretation
- ❖ The expansion of new technologies, applications and processes affecting terminology in particular
- ❖ Shorter deadlines resulting from desire to ship multiple language product versions simultaneously, and from frequent updates to Web documents. (AILIA - Association de l'industrie de la langue / Language Industry Association 2004, 3).

Reagindo a este tipo de solicitações, as instituições de ensino superior dos países ocidentais foram desenvolvendo cursos de formação de tradutores ³⁸. A seguir à Guerra e, ainda, nos anos quarenta, surgiram cursos na Áustria, Alemanha e Estados Unidos, na década seguinte, no Canadá, França e Bélgica e, no decénio de 1960, na Dinamarca e Reino Unido. O interesse do sul da Europa pela formação de tradutores foi um pouco mais tardio. A Itália lançou a primeira licenciatura em 1978 e a Espanha em 1991. (A. Hurtado Albir 1999b, 9) (Forstner 1995, xi-xiii).

Em Portugal, «Os primeiros cursos de Tradução, ou que incluíam a Tradução, datam de 1986 e 1987» (Rebola 2006, 38), mais especificamente:

(...) o Curso Superior de Tradutores e Intérpretes, de três

³⁸ Embora Dorothy Kelly partilhe a opinião de que a formação de tradutores em instituições de ensino superior começou em meados do século xx, a autora, também, refere o nome de instituições que formavam estes profissionais antes do final da II Guerra Mundial: «According to information offered by the institutions themselves, the oldest of the institutions devoted to generalist translator (and/or interpreter) training are the Moscow Linguistic University (ex-Maurice Thorez Institute, founded in 1930), the Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (1933), the Université de Genève (1941) and the Universität Wien (1943)» (Kelly 2005, 8).

anos, no Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa. Também o Curso de Especialização em Tradução, de dois anos, na Universidade de Coimbra. E ainda, na Universidade do Porto, a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, nas variantes de Estudos Portugueses e Alemães, Franceses ou Ingleses, respectivamente, e ramos de tradução em português-alemão, francês ou inglês, respectivamente. (Rebola 2006, 38).

Neste período, emitiram-se, também, directrizes internacionais, de entre as quais se destaca a «Nairobi Recommendation on the legal protection of Translators and Translations and the practical means to improve the Status of Translators», assinada no dia 22 de Novembro de 1976, na décima nona sessão da conferência geral da UNESCO. Este documento comprometeu os países signatários a reconhecerem «que a tradução é uma disciplina independente que requer uma formação distinta do ensino de línguas e que esta disciplina requer uma formação específica»³⁹.

Todavia, este requisito não parece ter acolhido grande favor junto de algumas instituições de ensino superior, segundo se deduz da leitura deste passo de Mona Baker:

It is no coincidence in fact that the cultural studies model is dominant in countries which do not have a long history of training translators and in institutions which do not set out to train translators. Unlike countries like Germany and France, for instance, the United States is “mostly devoid of translation schools, without a tradition of translation training” (...) the cultural studies approach as applied to

³⁹ «that translation is an independent discipline requiring an education distinct from exclusively language teaching and that this discipline requires special training» (FIT/IFT 1976).

translation, it can be argued, is highly elitist in its emphasis on literature and its complete disregard for ordinary, every day translation activity of things like commercial texts, bulletins, etc. (Baker 1996, 16-17).

No que se refere a Portugal, no relatório que, em 1999, o European Language Council publicou sobre o estado da formação de tradutores e intérpretes, Filomena Louro escrevia:

Evaluation of these courses highlights serious limitations in the course structures and the qualification of their staff. These courses function according to the language teachers available, aiming at literary translation in the majority of the university degrees, and at specific secretarial skills in the polytechnics.

An analysis of their relative contents highlights a high percentage of theoretical subjects and comparatively fewer practical classes of translation. The limitations imposed by the need of government recognition often lead courses to include a good number of subjects already available in the institutions. They have ministerial legal recognition, but neither the translation *Bacharelatos* nor *Licenciaturas* deem it necessary or feasible to include subjects that are more practical in their approach to the task of translation. (European Language Council 2003a, 86).

Mais recentemente (em 2006), Alexandra Rebola apreciava a condição da formação de tradutores, em Portugal, da seguinte forma:

Não existe uma linha de actuação comum e consentânea com as necessidades do mercado. É caricato que se comente que há falta de tradutores especializados nalgumas áreas e continuem a surgir cada ano licenciados e bacharéis, muito embora estes últimos já em muito menor

número, que não têm colocação. (Rebola 2006, 44) ⁴⁰.

Em resumo, o ensino-aprendizagem da tradução tornou-se uma realidade na maior parte dos países ocidentais, durante a segunda metade do século XX. Mas o mesmo parece estar marcado por uma dicotomia entre cursos que preparam os estudantes para exercerem uma actividade profissional e outros que são, na realidade, cursos de línguas, literaturas e culturas, pelo que confinam a tradução a um número reduzido de cadeiras que, ademais, se afiguram como sendo bastante teóricas.

Contudo, o **final do século XX** trouxe mudanças significativas ao modo de vida ocidental. De entre elas destacam-se a expansão acelerada das TIC, a diversificação e actualização constantes do conhecimento e a democratização e globalização do acesso à informação. Transformações profundas como estas requerem das pessoas novas competências, conforme reconheceu a Comissão Europeia: «a literacia e a numeracia, bem como a capacidade de aprender a aprender e as novas competências definidas em Lisboa – competências em TIC, línguas estrangeiras, espírito empresarial e aptidões sociais» (Comissão Europeia - Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais 2001, 28). No que se refere aos tradutores, o Conselho Europeu das Línguas avalia o fenómeno da globalização como um acontecimento que lhes confere um novo papel:

The ongoing development of global communication has

⁴⁰ A questão da empregabilidade dos licenciados em tradução subjaz aos dois capítulos seguintes – nos quais se analisam os resultados de um inquérito realizado a FSTct que trabalham na combinação/orientação linguística em > pt-PT e do levantamento dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução que entraram em vigor este ano, adaptados aos critérios de Bolonha –, sendo a consciência desse *problema* um dos motivos da proposta que nós avançaremos no cap.º 6 desta tese.

made the role of translators and interpreters more important than ever. Increasing mobility and interaction across borders have created a great demand for effective intercultural communication in all European languages. (European Language Council 2003b, 1).

Estes desenvolvimentos, juntamente com o alargamento da União Europeia a leste e o reconhecimento do atraso económico, industrial, social e educativo dos países comunitários em relação a países como os Estados Unidos da América, levaram a UE (União Europeia) a repensar as suas orientações (Commission of the European Communities 2000, 3-12)

⁴¹.

Assim, na cimeira realizada em Lisboa, nos dias 23 e 24 de Março de 2000, o Parlamento Europeu estabeleceu o objectivo de, até 2010, a UE se converter na *«economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social»* ⁴².

Ora, uma sociedade baseada no conhecimento necessita de um número cada vez maior de diplomados e, acima de tudo, de diplomados apetrechados com as competências e os conhecimentos necessários a uma transição mais facilitada para o mercado de trabalho. Neste contexto se inscrevem as atribuições, entretanto, conferidas às universidades europeias:

⁴¹Sobre este assunto, cf. também Simão, Santos e Costa 2002, 25-39. Para uma opinião algo diferente, cf. n. 43.

⁴² *«to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion»* (European Parliament - Directorate for the Planning of Parliamentary Business - Directorate-General for the Presidency 2000, 12).

O crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de novos conhecimentos, da sua transmissão através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua utilização em novos serviços ou processos industriais. As universidades têm de singular o facto de participarem em todos estes processos, devido ao papel fundamental que desempenham em três domínios: em primeiro lugar, a investigação e a exploração dos seus resultados, graças à cooperação industrial e às novas empresas nascidas da investigação (*spin-offs*); em segundo lugar, a educação e a formação, designadamente a formação dos investigadores; em terceiro lugar, o desenvolvimento regional e local, para o qual podem assegurar um contributo importante.⁴³ (Comissão das Comunidades Europeias 2003, 2).

Também neste âmbito se advogam «medidas directas para motivar os aprendentes (potenciais) e acrescer os níveis de participação.

⁴³ Neste sentido, repare-se que, em 2005, a Taskforce on the Future of American Innovation assinalava que «Nations from Europe to Eastern Asia are on a fast track to pass the United States in scientific excellence and technological innovation» e que, no que se refere ao número de publicações científicas, «Europe and Asia are responsible for the bulk of growth in scientific papers in recent years. In fact, the U.S. output was passed by Western Europe in the mid-nineties, and Asia's share of the total is rapidly growing» (em 2001, a produção científica europeia representava 36 por cento e a produção científica norte-americana 31 por cento do total de publicações científicas). Porém, o relatório, também, notava que as exportações de produtos de alta tecnologia haviam decrescido, tanto na União Europeia, como nos Estados Unidos e, ainda, no Japão de, respectivamente, 43 por cento, 31 por cento e 15 por cento, em 1980, para 34 por cento, 19 por cento e 10 por cento, em 2001, enquanto as economias asiáticas emergentes e outros países haviam apresentado um aumento exponencial (de 7 e 4 por cento, em 1980, para 25 e 13 por cento, em 2001). Como resultado destas constatações, o relatório apelava a que os Estados Unidos reforçassem o seu investimento na investigação e no desenvolvimento (Taskforce on the Future of American Innovation 2005, 1, 7, 11).

Para o efeito é necessário tornar a aprendizagem mais aliciante em termos de cidadania activa, realização pessoal e/ou empregabilidade» (Comissão Europeia - Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais 2001, 18).

Na busca de cimentar o ideal de criar uma *Europa do Conhecimento* e um *Espaço Europeu do Ensino Superior* (não apenas de participar na *Sociedade do Conhecimento e da Informação* e na *Sociedade da Aprendizagem*), a Europa elaborou a *Declaração de Bolonha*, que foi assinada pelos ministros da educação europeus, incluindo o ministro da educação português, Eduardo Marçalo Grilo, a 19 de Junho de 1999 (European Higher Education Area 2001/2002, 325).

Este documento recomenda que, até 2010, se promovam as «necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, formação e investigação» (European Higher Education Area 2001/2002, 325). O documento solicita, ainda, que seja dada prioridade à aquisição de *competências* (não apenas de conhecimentos, como tem sido habitual), de forma a converter a formação superior dos cidadãos europeus no veículo primeiro da sua *empregabilidade* (European Higher Education Area 2001/2002, 325).

O projecto *Tuning Educational Structures in Europe* e o *Sub-Project 7: Translation and Interpreting* do *Thematic Network Project in the Area of Languages*, o primeiro dedicado ao ensino superior em geral, o segundo, à formação de tradutores e intérpretes, surgem, pois, como corolário desta vontade de mudança.

2.1. O projecto Tuning Educational Structures in Europe para o ensino superior

O projecto *Tuning* procura viabilizar os propósitos de

harmonização dos graus, ciclos e sistema de créditos estabelecidos na *Declaração de Bolonha* ⁴⁴.

Partindo do pressuposto de que existe uma ligação intrínseca entre o conhecimento e a aprendizagem –

The «society of knowledge» is also a «society of learning». This idea automatically places education in a wider context: the continuum of lifelong learning, where the individual needs to be able to handle knowledge, to update it, to select what is appropriate for a particular context, to learn permanently, to understand what is learned in such a way that it can be adapted to new and rapidly changing situations. ⁴⁵ (González e Wagenaar 2003, 30),

–, o projecto *Tuning* propõe um *novo paradigma educativo* para o ensino superior (González e Wagenaar 2003, 29-30).

Este novo modelo de instrução desenvolve-se em redor das seguintes ideias: a introdução do sistema europeu de transferência de créditos (European Credit Transfer System – ECTS), o conceito de competências, a tónica na aprendizagem e a planificação curricular, que desenvolvemos de seguida.

⁴⁴ O projecto é coordenado pela Universidade de Deusto, em Espanha, e pela Universidade de Groningen, na Holanda, e conta com a colaboração de diversos agentes: universidades e seus docentes, estudantes e reitores; agências de acreditação e verificação da qualidade do ensino superior; ministros da educação; empregadores; associações profissionais; centros de reconhecimento das qualificações académicas e profissionais; Comissão Europeia; e o grupo de acompanhamento do processo de Bolonha (González e Wagenaar 2003).

⁴⁵ A afirmação da Comissão Europeia de que as competências dos cidadãos europeus seriam obsoletas no espaço de dez anos se os mesmos não frequentassem acções de formação reforça esta ideia. (European Commission 2001, 31).

2.1.1. O sistema europeu de transferência de créditos

O sistema europeu de transferência de créditos constitui um elemento-chave para a comparabilidade das formações de nível superior em todos os países da Europa Comunitária.

O «Manual do Utilizador do ECTS», editado pela Comissão Europeia, define estes créditos da seguinte forma:

- ECTS is based on the principle that 60 credits measure the workload of a full-time student during one academic year. The student workload of a full-time study programme in Europe amounts in most cases to around 1500-1800 hours per year and in those cases one credit stands for around 25 to 30 working hours.
- Credits in ECTS can only be obtained after successful completion of the work required and appropriate assessment of the learning outcomes achieved. Learning outcomes are sets of competences, expressing what the student will know, understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.
- Student workload in ECTS consists of the time required to complete all planned learning activities such as attending lectures, seminars, independent and private study, preparation of projects, examinations, and so forth.
- Credits are allocated to all educational components of a study programme (such as modules, courses, placements, dissertation work, etc.) and reflect the quantity of work each component requires to achieve its specific objectives or learning outcomes in relation to the total quantity of work necessary to complete a full year of study successfully. (Europa - European Commission - Directorate-General for Education and Culture 2005, 4).

O documento acrescenta que os créditos atribuídos às diferentes cadeiras correspondem a diferentes tipos de estudo:

Each module is based on a number of educational activities.

They can be defined by considering the following aspects:

- *types of courses*: lecture, seminar, research seminar, exercise course, practical, laboratory work, guided personal study, tutorial, independent studies, internship, placement or 'stage', fieldwork, project work, etc.
- *types of learning activities*: attending lectures, performing specific assignments, practising technical or laboratory skills, writing papers, reading books and papers, learning how to give constructive criticism of the work of others, chairing meetings, etc.
- *types of assessment*: oral examination, written examination, oral presentation, test, paper, portfolio, thesis, report about an internship, report on fieldwork, continuous assessment, etc. (Europa - European Commission - Directorate-General for Education and Culture 2005, 9).

Além disso, o documento propõe dois sistemas para a atribuição dos créditos: o *sistema modular*, em que todas as u. c. têm o mesmo número de créditos e, por isso, idêntico volume de trabalho, ou o *sistema não modular*, em que os créditos/volume de trabalho reflectem tempos de estudo variáveis, de disciplina para disciplina (Europa - European Commission - Directorate-General for Education and Culture 2005, 10). Apesar de o sistema modular espelhar, essencialmente, a visão do docente e não, como o projecto aconselha, a do estudante, o imperativo de comparabilidade intereuropeia dos cursos levou o projecto *Tuning* a demonstrar, recentemente, alguma preferência pela adopção do sistema modular. (González e Wagenaar 2005, 274).

A comparabilidade dos cursos depende, por fim, da criação de um dossiê de informação para cada estudante. Esse dossiê deverá conter dados acerca do estabelecimento de ensino, da estrutura dos diplomas e do departamento que ministra o curso. Esta última rubrica deverá contemplar as informações acerca do curso em geral e sobre cada um dos

seus módulos curriculares, conforme se discrimina a seguir:

B) Description of individual course units

- Course title
- Course code
- Type of course
- Level of course
- Year of study
- Semester/trimester
- Number of credits
- Name of lecturer
- Objectives of the course (preferably expressed in terms of learning outcomes and competences)
- Prerequisites
- Course contents
- Recommended reading
- Teaching methods
- Assessment methods
- Language of instruction (Comissão Europeia 1998: 20)

Em suma, é através da uniformidade e transparência destes parâmetros que o projecto *Tuning* espera, de um lado, facilitar o intercâmbio de estudantes (e docentes) entre as instituições de ensino europeias e entre estas e as escolas superiores de outros países e, de outro, afirmar a qualidade do ensino superior europeu a nível interno e global.

2.1.2. A tónica na aprendizagem

A segunda componente do paradigma educativo do projecto *Tuning* refere-se a uma *abordagem pedagógico-didáctica* centrada no *estudante* e na sua vontade, e capacidade, de *aprender* (cf. n. 52):

The interest in the development of competences in educational programmes is in accordance with an approach to education as primarily centred on the student

and his/her capacity to learn, demanding more protagonism and higher quotas of involvement since it is the student who ought to develop the capacity to handle original information and access and evaluate information in a more varied form (library, teacher, Internet, etc.).

This approach emphasises that the student, the learner is the focus. It consequently affects the approach to educational activities and the organisation of learning, which shifts to being guided by what the learner wants to achieve. It also affects assessment in terms of shifting from input to output and to the processes and the contexts of the learner. (González e Wagenaar 2003, 30).

Neste paradigma, o *docente*, em vez de ser o veículo único ou privilegiado do conhecimento, assume o papel de orientador da aprendizagem, aconselhando e motivando os estudantes para «a importância e o lugar das diferentes áreas do conhecimento, da compreensão e da capacidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos, sempre em função do perfil a alcançar»⁴⁶. Entende-se, assim, que o docente esteja atento aos «interesses, lacunas e capacidades»⁴⁷ dos aprendentes, que seja capaz de estruturar as situações de ensino-aprendizagem e que saiba indicar os materiais e as fontes mais adequados a cada momento da formação. (González e Wagenaar 2003, 64).

O relevo concedido à aprendizagem reflecte-se num novo olhar pelo qual passam a ser encaradas as *situações de ensino-aprendizagem*. Nestas novas situações, salientamos três factores: os resultados da aprendizagem, a avaliação e os métodos pedagógico-didácticos.

- Segundo *Tuning*, os resultados (esperados) da aprendizagem

⁴⁶ «the importance and place of areas of knowledge, understanding and capacity to apply that knowledge, in relation to the profile which needs to be attained» (González e Wagenaar 2003, 64).

⁴⁷ «interests, gaps and capacities» (González e Wagenaar 2003, 64).

⁴⁸ manifestam-se em *competências* (adquiridas), justificando-se a referida aproximação ao universo socioprofissional e os indicadores que permitem uma aferição clara e fácil dos conhecimentos e destrezas dos aprendentes;

- A *avaliação* destes conhecimentos e competências modifica-se, tornando-se mais lata e dinâmica:

(...) moving from knowledge as the dominant (even the single) reference to include **assessment** centred on competences, capacities and processes closely related to work and activities as related to student development and in relation to academic and professional profiles already defined, also showing a greater wealth of assessment strategies (portfolio, tutorial work, course work...) as well as taking into consideration situational learning. (González e Wagenaar 2003, 64-65);

a avaliação passa a contar, também, com a participação directa dos estudantes, que deverão contribuir, directamente, para a mesma através de acções como o preenchimento de documentos como o «Form for Checking Workload of an Educational Module» (González e Wagenaar 2005, 168);

⁴⁸ **Tuning** considera que o termo «learning outcomes», que traduzimos como *resultados da aprendizagem*, se adapta melhor ao novo paradigma educativo do que o tradicional «learning objectives» («objectivos de aprendizagem»). Esta mudança terminológica prende-se com a percepção de que o termo «learning objectives» coloca a tónica no docente e nos resultados que o mesmo espera que os estudantes obtenham, e não no estudante e nos resultados do seu processo de aprendizagem, como advoga o novo modelo educativo: «Learning outcomes are precise statements of what a learner can do once credits have been successfully gained.» (González e Wagenaar 2003, 219).

- No que se refere aos *métodos pedagógico-didáticos*, ao longo da sua formação, os estudantes devem conhecer *diferentes* meios de aprendizagem (através do docente, da *Internet*, etc.) e *diferentes* metodologias de ensino-aprendizagem (aulas expositivas, seminários, estágios, trabalho em equipa, exercícios, debates, estudo orientado, tutorias, estudo independente, etc.). Assim se deduz que o que distingue este projecto é a colocação de uma *diversidade de metodologias* ao serviço do objectivo de adequar o processo educativo à natureza das matérias (essencialmente práticas ou teóricas; basicamente disciplinares, interdisciplinares ou multidisciplinares; etc.) e aos objectivos gerais e específicos que se pretenderem atingir. É a defesa de uma tal amplitude metodológica que nos parece ser a verdadeira novidade do projecto *Tuning*.

2.1.3. O primado das competências

Ligado à avaliação do estudante por via dos créditos ECTS encontra-se a noção de competências. Esta é, aliás, o conceito-chave da *funcionalidade* da formação de nível superior ⁴⁹.

⁴⁹ O mesmo não é dizer que o ensino superior – nas suas vertentes formativa e de investigação – deve orientar-se, todo ele, por critérios de funcionalidade, muito embora seja, hoje, sabido que a dinamização do ensino superior e da investigação que nele se produz passa também, necessariamente, pela abertura e colaboração com entidades do mundo social e empresarial. Neste sentido, veja-se o seguinte passo de Simão, Santos e Costa: «O conhecimento será a *nova marca* do território português, instrumento que universidades e centros de inovação devem utilizar de modo prático, estruturado, flexível e adaptado a novas dinâmicas da evolução da economia global e da economia da proximidade, com ênfase na

Como uma noção típica do universo profissional, as competências permitem desenvolver os perfis profissionais que passam a sustentar a criação dos cursos superiores, ao lado dos perfis académicos que resultam do saber acumulado ao longo dos anos, nas diversas áreas científicas. Por oferecem indicadores que permitem dotar a formação universitária dos critérios de empregabilidade que são indispensáveis ao nosso tempo, as competências são decisivas para aproximar os universos académico e socioprofissional. (González e Wagenaar 2003, 31).

Assim, o projecto *Tuning* descreve as competências como algo de complexo – «uma combinação dinâmica de conhecimentos, capacidade de compreensão, destrezas e aptidões»⁵⁰ –, ou seja, como algo que envolve factores de natureza declarativa e operativa e outros de carácter individual e social:

(...) **knowing and understanding** (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand), **knowing how to act** (practical and operational application of knowledge to certain situations), **knowing how to be** (values as an integral element of the way of perceiving and living with others in a social context). Competences represent a combination of attributes (with respect to knowledge and its application, attitudes, skills and responsibilities) that describe the level or degree to which a person is capable of performing them. (González e Wagenaar 2003, 69).

E porque estas competências envolvem saberes e destrezas que,

endogeneização estratégica das TIC e na criação e alavancagem de valor. Trata-se dum processo que combina eficiência, inovação e cooperação» (Simão, Santos e Costa 2005, 23).

⁵⁰ «a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities» (González e Wagenaar 2005, 32).

de um lado, devem ser comuns a todas as pessoas que se movem dentro da nova ordem mundial e, do outro, são específicos de cada área profissional, o projecto *Tuning* divide-as em dois tipos: as competências gerais, ou transferíveis, e as competências específicas.

As *competências gerais* são de três tipos:

- as competências *instrumentais* ou *funcionais*, que incluem as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- as competências *interpessoais*, de um lado, individuais, como a capacidade crítica e autocrítica, do outro, sociais, como o saber trabalhar em equipa ou o saber assumir compromissos éticos e sociais; e
- as competências *sistémicas*, como a capacidade de conceber novos sistemas ou de modificar os já existentes. (González e Wagenaar 2005, 32).

As competências gerais agregam, por sua vez, os conhecimentos e as aptidões que discriminamos na Tabela 1.

COMPETÊNCIAS INSTRUMENTAIS	COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS	COMPETÊNCIAS SISTÉMICAS
• capacidade de análise e síntese • capacidade de organização e planificação • conhecimentos gerais da área de estudo • conhecimentos básicos da profissão • comunicação escrita e oral na língua materna • conhecimento de uma segunda língua • competências básicas de TIC • competências de gestão da informação (recolha e análise de informação de fontes diferentes) • capacidade de resolução de problemas • capacidade de decisão	• competências críticas e autocríticas • capacidade de trabalhar em equipa • competências interpessoais • capacidade de trabalhar em equipas interdisciplinares • capacidade de comunicação com especialistas de outras áreas • apreço pela diversidade e o multiculturalismo • capacidade de trabalhar em contextos internacionais • compromisso ético	• capacidade de aplicação de conhecimentos na prática • competências de investigação • capacidade de aprendizagem • capacidade de adaptação a novas situações • criatividade • liderança • compreensão das culturas e dos costumes de outros países • capacidade de realizar trabalho de forma independente • capacidade de planear e gerir projectos • espírito de iniciativa e espírito empresarial • compromisso com a qualidade • Vontade de ser bem sucedido

Tabela 1. Competências gerais, segundo o projecto *Tuning* (a partir de González e Wagenaar 2003, 72-73)

Na prática, isto significa que, no final do primeiro ciclo de estudos superiores, os estudantes devem ter atingido, com êxito (variável), os seguintes resultados de aprendizagem/competências:

- show familiarity with the foundation and history of his/her major (discipline);
- communicate obtained basic knowledge in a coherent way;
- place new information and interpretation in its context;
- show understanding of the overall structure of the discipline and the connection between its sub disciplines;
- show understanding and implement the methods of critical analyses and development of theories;
- implement discipline related methods and techniques accurately;
- show understanding of the quality of discipline related research;
- show understanding of experimental and observational testing of scientific theories. (González e Wagenaar 2003, 234).

As *competências específicas* são próprias de cada área académico-profissional. No caso da tradução, estas foram esmiuçadas na proposta do *Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting*, que será desenvolvida no subcapítulo 2.2.

2.1.4. A planificação curricular

De maneira a levar a efeito o novo paradigma educativo, o projecto *Tuning* propôs um modelo para a «concepção, implementação e

aplicação curricular»⁵¹, o qual ilustrou do seguinte modo:

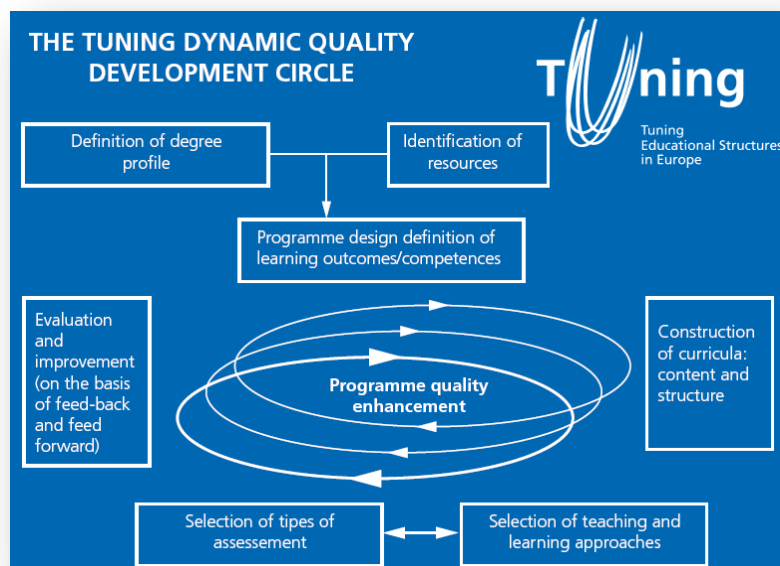


Figura 1. Processo de concepção de um plano de estudos, segundo o projecto Tuning
(González e Wagenaar (coords.) 2007, 7)

Segundo este esquema, os primeiros passos a dar por quem for responsável pela introdução ou alteração de um curso referem-se à pertinência e aplicabilidade do mesmo. Assim, efectuam-se dois tipos de análise: uma externa, a outra interna. No que se refere à análise externa, os responsáveis do curso averigüam o interesse do mesmo para a região, para o país e/ou para a Europa e consultam as partes interessadas (empregadores, profissionais e sociedades e associações profissionais). No que diz respeito à análise interna, avaliam a importância do curso do ponto de vista académico (consultando, também, as entidades envolvidas, incluindo os estudantes), bem como os recursos que são necessários. No

⁵¹ «designing, implementing and delivering curricula» (González e Wagenaar 2005, 29).

caso de o curso envolver a participação de outros estabelecimentos de ensino, factores adicionais devem ser tidos em conta, como o tipo de acordo a estabelecer, o reconhecimento do curso (se o mesmo envolver instituições de países diferentes) e a adequação aos princípios do sistema de créditos europeu. (González e Wagenaar 2005, 29-30).

A seguir, os responsáveis do curso descrevem o perfil do mesmo, designadamente, o ciclo a que pertence, bem como as respectivas área e subáreas científicas. A delineação do perfil do curso permite estabelecer os seus objectivos e os resultados de aprendizagem, que serão, por sua vez, expressos em termos das competências gerais e específicas que os estudantes («o que o estudante sabe e sabe fazer»⁵²) irão desenvolver. Sucede-se a conversão dos resultados da aprendizagem/competências nos conteúdos («os temas a tratar») e na estrutura («os módulos e os créditos») do curso⁵³. Ou seja, o conhecimento dos resultados da aprendizagem permite estabelecer e descrever as diferentes unidades curriculares. A seguir, os responsáveis pela criação ou alteração dos cursos decidem quais os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que irão ser adoptados, bem como os métodos de avaliação. Por fim, concebem o sistema de monitorização do curso que permitirá manter ou melhorar a sua qualidade, no futuro. (González e Wagenaar 2005, 29-30).

Resumindo, neste novo paradigma educativo, o *mundo socioprofissional* oferece os indicadores necessários à definição das *competências* que os estudantes devem procurar desenvolver, sendo, também, ele que permite aos estabelecimentos do ensino superior a necessária *aferição dos programas formativos*, do ponto de vista da sua (continuada) pertinência e actualidade. Tão importante quanto esta

⁵² «what the graduate knows and is able to do» (González e Wagenaar 2005, 43).

⁵³ «topics to be covered», «modules and credits» (González e Wagenaar 2005, 30).

componente, é, porém, a vertente *académica*, pelo que a mesma representa em termos da formação (dos profissionais e dos estudiosos), da investigação (e da sua relação com o mundo do trabalho) e do desenvolvimento local e nacional, conforme demonstrou a citação da página 53.

Mas o projecto *Tuning*, também, adiantou uma proposta de planificação das diferentes unidades curriculares. Estas envolvem quatro momentos. O primeiro corresponde à decisão sobre a modularidade ou não modularidade da unidade curricular (decisão que, segundo o mesmo projecto, não é da competência de quem planifica as unidades curriculares, mas, sim, de quem concebe o curso). No segundo instante, estabelecem-se os resultados da aprendizagem/competências a desenvolver pelos estudantes e configuram-se os conteúdos da disciplina, incluindo os tipos de avaliação. O passo seguinte corresponde à monitorização do número de horas, efectivamente, despendidas pelo aluno nas diferentes actividades, geralmente através de inquéritos entregues aos estudantes. Por fim, e com base nas respostas dos estudantes, os docentes ajustam as tarefas e/ou a carga horária das actividades de forma a aproximá-las da média dos valores reais, ou seja, da média dos valores que os estudantes indicaram. (González e Wagenaar 2005, 163-165).

O projecto *Tuning* ilustra esta proposta neste esquema circular:

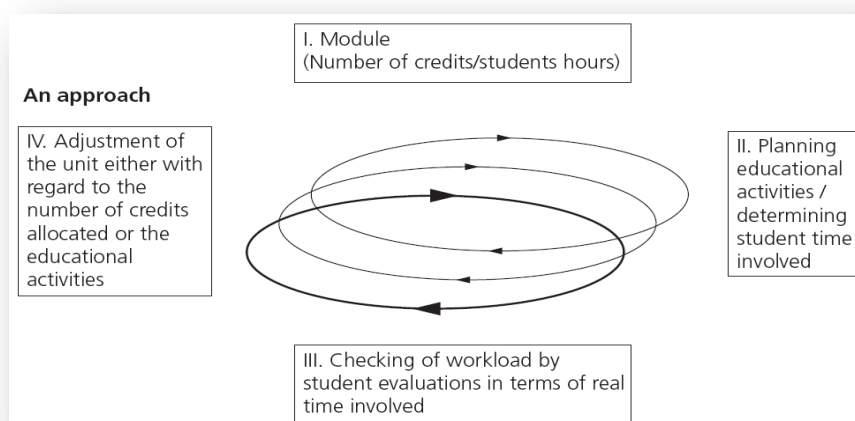


Figura 2. Planificação das unidades curriculares, segundo o projecto *Tuning* (González e Wagenaar (coords.) 2007, 76)

Em suma, o projecto *Tuning* aponta para a conciliação entre as duas visões que Christopher Candlin estima como sendo cruciais aos projectos que aspiram a ser *inovadores*. São elas a planificação estratégica, ligada às orientações a nível curricular, e a planificação táctica, associada ao desenvolvimento dos programas dos diferentes módulos (tarefa, geralmente, desenvolvida pelos docentes «com base na sua experiência e nas linhas de orientação curricular anteriormente definidas»⁵⁴). (Candlin 1984, 36-37).

É a forma como o projecto *Tuning* procura harmonizar uma orientação geral e integrada do ensino superior europeu e a sua adaptação aos propósitos educativos e às realidades dos diferentes países e instituições que nos convence da pertinência de, neste trabalho, não nos afastarmos das suas indicações.

Vejamos, agora, o que a Europa propõe para o ensino-aprendizagem da tradução.

2.2. O Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting

Em 1999, o Conselho Europeu das Línguas, através do *Thematic Network Project in the Area of Languages I (TNP1)*, criou uma área dedicada especificamente à tradução e interpretação: o «Sub-Project 7: Translation and Interpreting, including the 'Training of Trainers' strand». Os resultados da acção da sua Comissão Científica foram publicados em três documentos:

- o relatório sobre a situação da formação em tradução e

⁵⁴ «on the basis of both their own experience and the previously specified curricular guidelines» (Kearns 2006, 102).

interpretação nos actuais e futuros países da União Europeia, incluindo Portugal («National Reports on the Training of Translators and Interpreters») (European Language Council 2003a);

- as recomendações gerais para a formação de tradutores e intérpretes («Final Recommendations») (European Language Council 2003b); e
- os modelos de três cursos na área, entre os quais se encontra um dedicado especificamente ao ensino-aprendizagem da Tradução («Course Profile Recommendations») (European Language Council 2003c).

Estes documentos defendem que o conceito e a estrutura dos cursos, nestas áreas, assentem num duplo princípio:

- o da aproximação à realidade profissional;
- o da defesa dos princípios da cientificidade que são próprios do ensino superior (European Language Council 2003b, 1).

Os documentos aconselham a que os cursos sejam entendidos como distintos de uma formação em línguas (conforme os pressupostos das recomendações de Nairobi [cf. n. 39 e página respectiva]), adiantando que o seu conhecimento, sobretudo no que se refere às línguas mais vulgares, deve ser considerado uma das condições de admissão dos estudantes aos cursos. Apela, também, à diversificação linguística, de forma a contemplar a formação nas línguas dos novos países membros da União Europeia e de outros, porventura, mais distantes e exóticos. Sustentam a harmonização da teoria e da prática e, ainda, a flexibilidade dos cursos de modo a acompanharem as inovações tecnológicas, temáticas, profissionais e os novos meios e modos ⁵⁵ de tradução. Paralelamente,

⁵⁵ Na definição de *medio* e *modo* seguimos Hurtado Albir: «*medio* (sonido, grafía, imagen) o *modo*, es decir, la variación del uso de la lengua según el medio material (escrito para ser leído en voz baja o en voz alta, oral

aconselham a que se estabeleçam relações estreitas entre as instituições de ensino europeias ⁵⁶ e entre estas e o mundo do trabalho, através de palestras, estágios e outras formas de intercâmbio de conhecimentos e de experiências. (European Language Council 2003b, 1-4) (European Language Council 2003c, 6).

De maneira a assegurar a exequibilidade destas recomendações e a comparabilidade dos cursos de tradução na Europa comunitária, sobretudo no primeiro ciclo, conforme estipula a *Declaração de Bolonha*, o *TNP* concebeu os perfis de três cursos na área da tradução e interpretação: o curso de «Tradução», o de «Interpretação de Conferências» e o de «Interpretação para Empresas e Serviços Públicos». Todos eles se basearam no conceito de boas práticas e nas necessidades de tradução dos países europeus e do mundo em geral.

É sobre a proposta do curso de «Tradução», descrito como um meio para «a formação ideal de tradutores» ⁵⁷, que nos detemos a seguir.

Segundo o *TNP*, a formação em tradução deve ter como objectivo o desenvolvimento das seguintes competências específicas nos estudantes:

- competência na língua materna;
- competência na(s) língua(s) estrangeira(s);
- competência cultural/temática;

espontáneo y no espontáneo, etc.)» (A. Hurtado Albir 2001, 49).

⁵⁶ Repare-se que a «Germersheim Declaration», emitida no final do «Fifth International Symposium on Teaching Translation and Interpreting», realizado na Universidade de Mainz, em Germersheim, entre os dias 9 e 11 de Dezembro de 2004, reconheceu o desaire deste objectivo, propondo, em alternativa, que se repensasse o ensino da tradução e da interpretação na Europa. Duas sugestões alternativas foram o desenvolvimento de um quadro europeu comum de referência para as competências de tradução e de interpretação e de um portefólio europeu para a tradução e a interpretação. (Kelletat e Hagemann s.d., 1-2).

⁵⁷ «the ideal training of translators» (European Language Council 2003c, 3).

- competência de tradução (compreensão do DP e sua finalidade; transposição do DP para a LC; investigação documental e terminológica; utilização de novas tecnologias);
- competência de tradução de produtos informáticos e materiais audiovisuais;
- competência profissional;
- competência teórico-prática. (European Language Council 2003c, 2-3).

O plano de curso de primeiro ciclo que consubstancia o aperfeiçoamento destas competências desenvolve-se ao longo de quatro anos. É composto por 25 unidades curriculares e envolve os descritores que apontamos na Tabela 2.

1.º ANO	
Análise e Produção de Texto Análise de texto do ponto de vista da tradução e técnicas de tradução de diferentes tipos de texto para diferentes destinatários.	Linguística Comparativa I Estudo comparativo (línguas A<->B/C ⁵⁸) de textos do ponto de vista gramatical, fraseológico, semântico e estrutural.
Culturas e Temas da Actualidade I História, literatura, instituições políticas, enquadramento legal, económico e social, e outros aspectos da vida dos países de língua estrangeira (B e C) contrastados com os da língua A	Introdução ao Processamento de Dados e às Ferramentas de Tradução Introdução à informática na óptica do utilizador e às ferramentas básicas da tradução
Introdução às Técnicas de Tradução Relações entre o DP e o DC e análise de problemas lexicais, culturais e textuais	Cultura Europeia Introdução às instituições, políticas, funções, perspectivas e problemas da UE e ao seu papel como potencial empregador dos tradutores

⁵⁸ Neste documento, a língua A corresponde à língua materna do estudante, a língua B à primeira língua estrangeira (língua de tradução e retroversão), e a língua C à segunda língua estrangeira (língua de tradução). (European Language Council 2003c, 2).

2.º ANO	
Técnicas de Redacção e Revisão de Texto Análise de texto do ponto de vista da tradução e desenvolvimento de técnicas de redacção e revisão de texto	Linguística Comparativa II Continuação do estudo comparativo (línguas A<->B/C) de textos autênticos e representativos do ponto de vista gramatical, fraseológico, semântico e estrutural
Culturas e Temas da Actualidade II História, literatura, instituições políticas, enquadramento legal, económico e social, e outros aspectos da vida dos países de língua estrangeira (B e C) em contraste com a língua A	Introdução à Profissão Estatuto jurídico do tradutor, contratos, remuneração, responsabilidades, organismos profissionais, licenças, certificação, etc.
Tradução Geral I Aplicação da análise, tipologia e produção de texto do 1.º ano à tradução de textos assistida por computador	Metodologia da Tradução Introdução às fases do processo de tradução e aos métodos, problemas e modos de transposição dos conteúdos de um texto da LP para a LC
Introdução à Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução Introdução à história da tradução, teorias da tradução, abordagens ao processo de tradução e métodos de investigação em tradução	

3.º ANO	
Tradução Geral II Introdução às técnicas de tradução assistida por computador. Tradução de diferentes tipos de texto para públicos diferentes e com finalidades diferentes. Introdução à gestão de projectos de tradução	Técnicas de Interpretação Técnicas de Interpretação, retórica e tradução à vista
Documentação e Terminologia Princípios de terminologia e princípios e problemas de normalização, documentação e terminologia	Temas de Especialidade I Introdução a um ou mais domínios da especialidade (Economia, Direito, Ciência e Tecnologia, Medicina, etc.)
Técnicas de Tradução Especializada I Introdução à tradução especializada, à função dos conhecimentos especializados, às estratégias de identificação terminológica, aos tipos de texto em localização e introdução à gestão de projectos de localização	Teoria da Tradução II Abordagens e teoria avançadas de tradução e avaliação crítica do seu valor no processo e nas finalidades da tradução
Ética Profissional Estudo da relação entre cliente e tradutor: tipos de clientes e suas necessidades, responsabilidade perante os clientes e limites dessa responsabilidade	

4.º ANO	
Tradução Geral III Tradução avançada, assistida por computador, de textos com diferentes finalidades; estudos de caso; gestão de projectos avançada	Gestão Terminológica Terminologia para a tradução, termos em contexto, criação de glossários, investigação terminológica, gestão de bases terminológicas multilingues
Temas de Especialidade II Estudos avançados de Economia, Direito, Ciência e Tecnologia	Tradução Especializada II Tradução avançada de textos especializados, identificação dos conhecimentos culturais e especializados, tipos e formas de investigação de textos de especialidade
Ferramentas Avançadas de Tradução Memórias de tradução, tradução automática, pré e pós-edição de texto	

Tabela 2. Estrutura do curso de Tradução (European Language Council 2003c, 3-6)

Apesar de considerar este como o plano «ideal» para a formação de tradutores, o *TNP* prevê, tal como o projecto *Tuning* defende para o ensino superior europeu, que as instituições adaptem os conteúdos do programa às suas características e objectivos:

The suggested profile leaves it up to the individual institutions to combine several contents to form one course module (which would make a course more basic in its design) or equate one content with one course module (which would make for a more differentiated course with respect to this particular content matter) or set up any desired combination between these two options. The weight (and credits ⁵⁹) attributed to the individual courses determines the individual profile of a HE institution (European Language Council 2003c, 3)

⁵⁹ O projecto *Tuning* associa a atribuição de créditos às competências a desenvolver e aos resultados da aprendizagem dos estudantes. Ora, o *TNP*, provavelmente devido à anterioridade do relatório final em relação às indicações do projecto *Tuning*, não procedeu a essa conversão, sendo esta a principal lacuna que detectamos na proposta do *TNP*.

Em nosso entender, esta ressalva não admite que se introduzam conteúdos diferentes. No entanto, isso parece acontecer, a julgar por este excerto da «Germersheim Declaration», de 2004:

Implementation tends to follow national and university-internal regulations that are equally applicable to all disciplines rather than being carried out by means of a European coordination of the establishments involved in the training of translators and interpreters (Kellett e Hagemann s.d., 1).⁶⁰.

Uma das razões para que se tenham introduzido modificações à proposta poderá encontrar-se na dificuldade de adequar o modelo do *TNP* a todos os países da União Europeia, conforme se subentende do seguinte comentário de John Kearns às sugestões que Dorothy Kelly faz sobre a planificação curricular:

it (...) fails to take into account the specificities of both language learning and translator training in different cultures. It is (...) unfair and impractical to impose the same model on a culture with both a long history of institutionalised language learning and translator training, such as Spain or Germany, with a culture where these institutions may be less developed such as Poland or other EU accession countries. (Kearns 2006, 138).

Neste momento, porém, apenas notaríamos que, por englobar a tradução escrita e oral, a tradução dita geral e a tradução especializada, a tradução de materiais informáticos e audiovisuais e, ainda, a interpretação, o curso do *TNP* promete preparar *tradutores* habilitados para o exercício

⁶⁰ Sobre a forma como as instituições de ensino superior portuguesas adaptaram os cursos de tradução aos critérios do processo de Bolonha, cf. cap.º 4.

da profissão no mercado cada vez mais vasto e plural da tradução, em e para qualquer parte do mundo, e, ainda, *diplomados* dotados de uma base científica que lhes permite prosseguirem os seus estudos e, assim, contribuir para o avanço do estudo da tradução de e para a língua portuguesa ⁶¹.

Por esta razão e, também, por não terem sido apresentadas propostas-tipo alternativas, mas, tão só, materiais de apoio aos docentes e responsáveis de curso, mais ou menos decalcados nas indicações do projecto *Tuning* e do *TNP* ⁶², encaramos o curso proposto pelo *TNP* como a licenciatura ou curso *padrão*. Será, por conseguinte, em relação ao mesmo que os cursos de Tradução e os cursos relacionados com a tradução, que constam do capítulo 4 desta tese, irão ser avaliados.

⁶¹ Um dos temas das oficinas realizadas durante a segunda conferência europeia das línguas, realizada em 1999, foi «Translation in a global market» (European Language Council 2003b, 1).

⁶² Pensamos, por exemplo, no manual de Dorothy Kelly, *A Handbook for Translator Trainers* (Kelly 2005).

II PARTE:

UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO

**3. Da Prática da Tradução Científica e Técnica do
Inglês para o Português: Um Inquérito a
Fornecedores de Serviços de Tradução**

Com o objectivo de coligir e avaliar dados relativos aos tradutores que convertem documentação científica e técnica do inglês para o português europeu ⁶³, realizámos, em Outubro de 2005, um «Inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução (FST)» ⁶⁴, cujos resultados analisamos agora.

3.1. Objectivos do inquérito

Os principais **objectivos** do inquérito foram gizar um perfil dos FST ⁶⁵ que traduzem documentos relacionados com as ciências e tecnologias na combinação/orientação linguística em > pt-PT, e conhecer o mercado de trabalho que contrata estes profissionais.

⁶³ Alguns dados resultantes deste inquérito foram anteriormente utilizados numa versão parcial deste capítulo: cf. Durão 2005.

⁶⁴ Paralelamente a este inquérito, realizámos um inquérito destinado aos Compradores de Serviços de Tradução (CST) (agências de tradução e clientes finais). Esse inquérito tinha como objectivo obter um perfil mais completo do universo da TCT em > pt-PT, através do conhecimento da fatia do mercado de trabalho composta pelos Compradores de Serviços de Tradução e através da comparação dos perfis dos FST e dos CST. Os inquéritos foram colocados em linha, divulgados e respondidos ao mesmo tempo. 17 formulários do inquérito aos CST foram submetidos ao *SurveyMonkey*, o promotor do inquérito, dos quais 6 foram considerados válidos (para a explicação do que constituía uma resposta, formulário ou inquérito *válido*, cf. p. 87). A reduzida dimensão desta amostra não faculta dados significativos, pelo que apenas se apresentam, aqui, os resultados do inquérito aos FST.

⁶⁵ Referimo-nos, aqui, a *Fornecedores de Serviços de Tradução* e não a *tradutores* por o nosso inquérito ser destinado, simultaneamente, às pessoas que prestam serviços de tradução e que têm formação em Tradução e às que prestam esses serviços sem terem a formação correspondente. Segundo a definição de *tradutor* que apresentámos na «Introdução», os primeiros recebem a designação específica de *tradutores*, os segundos a designação mais abrangente de FST. A abrangência dos destinatários do inquérito aconselha à adopção deste segundo termo.

Especificamente, o inquérito propunha-se obter dados referentes às áreas de especialidade e aos géneros de documentos que estes profissionais traduzem, assim discriminados:

- Determinar as principais áreas e subáreas de trabalho dos FSTct en > pt-PT, entre os anos de 2000 e 2005 ⁶⁶;
- Avaliar o peso que os diferentes géneros de documentos científicos e técnicos, na mesma combinação/orientação linguística e no mesmo período de tempo, tiveram no trabalho desenvolvido por estes FST.

Simultaneamente, o inquérito pretendia recolher outros dados que complementassem ou especificassem os elementos anteriores:

- Traçar o perfil dos FST no que se refere às suas combinações linguísticas, regime de trabalho, etc.;
- Perceber qual a situação específica destes FST no que respeita à tradução de documentos relacionados com as ciências e as tecnologias, através de perguntas acerca do seu volume de trabalho, dos principais destinos dos documentos traduzidos, etc.;
- Construir uma imagem destes FST no que toca à sua formação de base e contínua, por intermédio de perguntas relativas aos seus graus académicos, locais de aprendizagem, frequência de acções de formação contínua e importância atribuída à formação especializada, etc.;
- Auscultar as suas opiniões adicionais, através de uma pergunta final, aberta e facultativa.

⁶⁶ Doravante referido, também, como *período de referência*.

3.2. Metodologia

Tratamos, aqui, da metodologia empregue na concepção do inquérito e na sua configuração. A primeira parte deste subcapítulo refere a forma como o inquérito foi concebido (3.2.1). A segunda parte descreve o modo como ele foi configurado (3.2.2).

3.2.1. Concepção do inquérito

O inquérito foi **concebido** de forma a ser respondido através da *Internet*. O motivo desta opção foi a facilidade de resposta e a rapidez na recolha dos dados que este meio de comunicação permite. O formulário do inquérito foi redigido em português, por ser esta a língua comum da população-alvo. A elaboração do inquérito foi pensada de maneira a permitir que os participantes respondessem apenas às perguntas que se aplicavam ao seu caso individual; além disso, o inquérito não continha perguntas de resposta obrigatória – desta forma, tentámos personalizar o inquérito, abreviar o tempo de resposta e conceder um grau significativo de liberdade aos inquiridos ⁶⁷. No final, o questionário continha um espaço de resposta aberta, no qual os participantes podiam colocar os seus comentários relativamente ao conteúdo do inquérito e assuntos relacionados. Este tipo de pergunta foi escolhido para encerrar o inquérito pela possibilidade que a mesma concedia aos participantes de desenvolverem temas do inquérito, de tornarem as suas respostas mais

⁶⁷ Uma das consequências menos positivas deste grau de liberdade foi, como se veio a verificar e numa percentagem mais elevada do que calculávamos inicialmente, o número de inquéritos que não cumpriram os requisitos mínimos (neste sentido, cf. pp. 87 e 88 e n. 71 a 73), não podendo, por isso, figurar na amostragem que constitui o objecto de análise do presente capítulo (cap.º 3).

claras e de anunciarem novas ideias (DIIA - The Division of Instructional Innovation and Assessment s/d). O inquérito não permitia que os participantes respondessem ao mesmo uma segunda vez, embora eles pudessem retomá-lo em qualquer momento se, por algum motivo, o tivessem suspenso. Desta forma, procurou-se evitar a duplicação artificial de respostas. Durante todo o período de resposta, os participantes podiam regressar ao sítio e alterar as respostas do seu formulário, mesmo depois de o terem submetido.

O **sítio** escolhido para a divulgação do inquérito foi o *SurveyMonkey*, uma ferramenta que permite criar e colocar inquéritos em linha e que efectua, automaticamente, a análise estatística das respostas. O período de resposta decorreu entre os dias 1 e 31 de Outubro de 2005. O tempo médio de resposta situava-se entre os 15 e os 20 minutos.

O inquérito foi **divulgado** entre a segunda metade de Setembro e durante parte do mês de Outubro, através de mensagens de correio electrónico ⁶⁸. As mensagens solicitavam aos destinatários que dessem a conhecer o inquérito a colaboradores directos e indirectos. O universo dos inquiridos-alvo foi constituído pelo Conselho Editorial e pelas pessoas que, na altura, integravam a lista de divulgação de uma publicação digital, a *Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica* ⁶⁹, por grupos de discussão sobre tradução na *Internet*, por empresas de tradução, por um directório de tradutores independentes, por associações, sociedades, confederações e federações empresariais, industriais e profissionais, por ordens profissionais e por outras empresas e entidades, sobretudo as que

⁶⁸ A mensagem de divulgação tipo pode ser consultada no Volume II - Apêndice A a esta tese.

⁶⁹ A revista *Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica* (www.confluencias.net) é uma publicação digital dedicada, prioritariamente, à tradução de e para a língua portuguesa, nas diferentes áreas e subáreas das ciências e tecnologias.

se situam em Portugal ⁷⁰. A divulgação junto destes destinatários pretendia obter respostas que fossem representativas do universo dos FST que trabalham por conta própria e/ou por conta de outrem.

Na **pesquisa** que conduziria à concepção do inquérito não encontrámos inquéritos actuais e pormenorizados sobre os temas específicos do nosso estudo – as áreas e subáreas de especialidade e os géneros de documentos científicos e técnicos – e sobre a combinação/orientação linguística em > pt-PT. Assim, as perguntas foram elaboradas com base em alguma bibliografia mais geral. O relatório do *LETRAC* (Badia *et al.* 1999a), que avalia o contexto industrial em Portugal, ajudou-nos a enquadrar a problemática da especialização dos FST e da sua formação. Serviu, igualmente, de base para a pergunta sobre o regime de trabalho dos participantes. Também o relatório do *World Bank* (Pinto e Draheim 2004) se revelou um contributo importante para algumas das perguntas sobre o perfil dos FST e para o papel que os CST podem desempenhar na formação contínua destes profissionais. O inquérito que consta como anexo à tese de mestrado de Manuela Paiva (Paiva 2004, 93-105) também apontou, directa e indirectamente, algumas linhas de raciocínio. Outros tipos de **fontes** foram a nomenclatura internacional da *UNESCO* para as áreas e subáreas das ciências e tecnologias (UNESCO 2005), que estrutura a parte do inquérito dedicada às áreas de especialização dos FST. A proposta de distribuição e classificação dos géneros de documentos científicos e técnicos por nível de dificuldade, adiantada por Silvia Gamero Pérez e Amparo Hurtado Albir (Gamero Pérez e Hurtado Albir 1999), foi basilar para a concepção das perguntas sobre este tema. As obras de Michael Markel, Jean Lutz e Gilbert Storms, Silvia Gamero Pérez e Philip Rubens forneceram indicações importantes para a enumeração e a categorização dos diferentes géneros de documentos (Markel 1992) (Lutz e Storms 1998) (Gamero Pérez 2001) (Rubens 2001).

⁷⁰ Para a lista detalhada, cf. Volume II - Apêndice B.

Por fim, as opiniões de FSTct profissionais portugueses, que escutámos ao longo dos anos e, pontualmente, na altura de elaborar o inquérito, revelaram-se úteis auxílios para a concepção do inquérito.

3.2.2. Estrutura do inquérito

O inquérito contém 75 **perguntas**, distribuídas por cinco *secções*. A **primeira secção** recolhe elementos sobre o perfil dos FST, mais especificamente, o seu perfil pessoal, académico, linguístico e profissional.

A **segunda secção** procura obter dados sobre as áreas e subáreas de especialização científica e técnica dos FST. Esta secção é subdividida em três subpartes. A *primeira subparte* procura estabelecer o volume de trabalho de FSTct em > pt-PT, no período de referência, nas diferentes áreas e subáreas das ciências e tecnologias. A *segunda subparte* pretende conhecer a opinião dos FST acerca da importância da sua própria especialização nestas áreas e subáreas temáticas. A *terceira subparte* calcula as acções de formação contínua que os participantes frequentaram nestas áreas e na combinação/orientação linguística em > pt-PT, entre 2000 e 2005.

O objectivo da **terceira secção** consiste em conhecer a situação da tradução dos géneros de documentos de natureza científica e técnica, na combinação/orientação linguística do estudo e no período de referência. À semelhança da secção anterior, também esta contém três subpartes. A *primeira subparte* apura o volume de trabalho de tradução dos diferentes géneros de documentos científicos e técnicos, na combinação/orientação linguística em > pt-PT, entre os anos 2000 e 2005. A *segunda subparte* solicita a opinião dos FST acerca da importância da sua própria especialização na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos. A *terceira subparte* tem como propósito conhecer as acções de formação que os participantes frequentaram, relacionadas com a tradução destes géneros de documentos, na combinação/orientação linguística do

estudo e no período de referência.

A **quarta secção** do inquérito versa a formação especializada em instituições de ensino superior portuguesas (públicas e privadas). Nela, procuramos conhecer a opinião dos participantes relativamente à importância deste tipo de formação e à actual oferta dos estabelecimentos de ensino superior portugueses.

A **quinta** e última **secção** do inquérito compreende uma resposta aberta.

3.3. Resultados e análise do inquérito

Abordamos, neste subcapítulo, em primeiro lugar, os resultados obtidos, o método de análise adoptado e a forma como os resultados serão, aqui, apresentados. Em segundo lugar, efectuamos a análise e interpretação dos dados recolhidos.

3.3.1. Resultados do inquérito

Foram **submetidos** ao *SurveyMonkey* um total de 296 formulários. Destes, 5 formulários foram entregues em branco e 137:

- foram realizados por pessoas que não trabalhavam na combinação/orientação linguística em > pt-PT; ou
- foram submetidos sem que as perguntas consideradas fundamentais tivessem sido respondidas ⁷¹.

Por conseguinte, 142 inquéritos foram considerados não válidos

⁷¹ Por perguntas fundamentais, entendam-se: i) as perguntas 29 a 47 sobre as áreas e subáreas de especialização temática; e ii) as perguntas 54 a 66 sobre os géneros de documentos.

⁷². 154 *inquéritos* foram considerados *válidos*⁷³, o que corresponde a 52 por cento do total de formulários submetidos.

Os **resultados** foram **analísados** estatisticamente pelo *SurveyMonkey*. De forma a obter resultados que fossem mais representativos do universo dos participantes, houve necessidade de, por vezes, efectuar análises próprias, complementares ou alternativas, dos dados fornecidos pelos inquiridos⁷⁴. Para o efeito, utilizaram-se as ferramentas do programa informático Microsoft Office Excel® 2007. Os *gráficos* que apresentamos neste segundo capítulo são desenhados sobre o número de respostas a cada questão, ou seja, segundo os dados fornecidos pelo *SurveyMonkey* (cf. Volume II - Apêndice D), e não sobre os 154 *inquéritos* considerados válidos. Porém, sempre que os resultados o permitiram, os resultados foram analisados tendo como referência o total de *inquéritos* válidos – assim permitindo uma contabilização mais equitativa e transversal dos resultados do *inquérito*.

A **análise** e a **interpretação** dos resultados do *inquérito* aos FSTct en > pt_PT referem-se, exclusivamente, à fracção dos 154 *inquéritos* considerados válidos.

A análise e a interpretação dos resultados serão realizadas do seguinte modo: o **primeiro momento** (3.3.2.1) é composto por duas

⁷² A análise dos *inquéritos* excluídos permite-nos propor algumas razões para a quantidade de *inquéritos* cujas características impedia o seu aproveitamento. De um lado, o tempo que o *inquérito* demorava a responder. Do outro, o desconhecimento de certas subáreas científicas e de alguns géneros de documentos (foi significativo o número de pessoas que deixou as perguntas 30 a 47 e/ou 54 a 65 em branco). Acrescente-se que, em alguns casos, terá havido razões de ordem técnica a motivar o não preenchimento total ou parcial dos *inquéritos*.

⁷³ Por *inquéritos* válidos, entendam-se os *inquéritos* que respondiam às perguntas fundamentais (cf. n. 71) do formulário.

⁷⁴ Para as razões desta acção, cf. p. 83.

partes, cada uma das quais sendo constituída por duas secções. Na *primeira parte* (3.3.2.1.1), a *primeira secção* (3.3.2.1.1.1) revela o tipo e nível de educação superior dos participantes, permitindo conhecer as suas áreas de formação académica. A *segunda secção* (3.3.2.1.1.2) indica a participação dos inquiridos em acções de formação contínua relacionadas com a tradução de temas das ciências e tecnologias e com a tradução dos géneros de documentos que são próprios desses domínios e subdomínios. Estes dados permitem detectar a oferta formativa existente e perceber a disponibilidade dos inquiridos para frequentarem este tipo de acções. Contribuem, também, para desenhar o perfil formativo dos participantes.

Na *segunda parte* (3.3.2.1.2), a *primeira secção* (3.3.2.1.2.1) descreve o local de residência, a língua materna, as línguas de trabalho, o regime de trabalho dos inquiridos e outros elementos que permitem traçar um perfil global dos mesmos enquanto membros da comunidade dos FST. A *segunda secção* (3.3.2.1.2.2) indica o seu tempo de actividade enquanto FSTct, o volume que este tipo de tradução e na combinação/orientação linguística em > pt-PT representa na actividade de tradução dos inquiridos, os principais destinos dos documentos traduzidos, entre outros dados, de forma a obter um retrato dos participantes enquanto *FST especializados na tradução de documentação científica e técnica, na combinação/orientação linguística em > pt-PT*⁷⁵. No seu conjunto, as duas secções desta parte da análise concorrem para a elaboração do retrato dos participantes do ponto de vista profissional.

O **segundo momento** (3.3.2.2) analisa a quantidade de traduções efectuadas nas diferentes áreas e subáreas das especialidades científicas e técnicas e na combinação/orientação linguística em > pt-PT, no período de referência, facultando elementos que permitem traçar o perfil temático dos FST.

⁷⁵ Reservamos a análise das habilitações literárias dos inquiridos para o quarto momento, em que se avalia a formação dos FST.

O **terceiro momento** (3.3.2.3) indica o volume de traduções efectuadas nos diferentes géneros de documentos científicos e técnicos, na combinação/orientação linguística em > pt-PT, no período de referência. Esta secção fornece dados de grande utilidade para desenhar o perfil genérico dos participantes.

O **quarto e último momento** (3.3.2.4) reúne, por um lado (3.3.2.4.1), as apreciações dos inquiridos e, por outro (3.3.2.4.2), os seus comentários à última pergunta, de resposta aberta. Ou seja, em primeiro lugar, colige opiniões acerca da importância da formação em temas e em géneros de documentos científicos e técnicos e acerca da oferta de formação nestas áreas e subáreas do conhecimento e actividade profissional e nos seus géneros de documentos, pelas instituições de ensino superior portuguesas. Recolhe, ainda, a avaliação que os inquiridos fazem da actual oferta de formação na tradução de documentos de ciências e tecnologias pelos estabelecimentos de ensino superior portugueses. Esta parte da análise detecta, assim, graus de importância e níveis de satisfação relativamente à oferta formativa dos estabelecimentos de ensino superior portugueses. Em segundo lugar, a análise e a interpretação dos comentários dos participantes registam as suas sugestões e revelam linhas de enquadramento que permitem alvitrar conclusões e apontar tendências relativamente à aprendizagem e à actividade dos FSTct em > pt_PT.

3.3.2. Análise e apreciação dos resultados do inquérito

Este subcapítulo estrutura-se em torno de quatro subpartes. Uma *primeira subparte* (3.3.2.1) avalia os perfis formativo e profissional dos participantes. Na *segunda subparte* (3.3.2.2), classificam-se as áreas e subáreas de TCT, por volume de trabalho. A *terceira subparte* (3.3.2.3) efectua o mesmo tipo de classificação, mas em torno dos géneros de documentos. Na *quarta subparte* (3.3.2.4), analisa-se a opinião dos

inquiridos em relação à importância e à oferta de formação especializada e enunciam-se as suas observações finais.

3.3.2.1. Perfil dos Fornecedoros de Serviços de Tradução

As respostas dos inquiridos permitem-nos desenhar o perfil dos FST, sob uma vertente formativa e outra profissional. O primeiro ângulo (3.3.2.1.1) desenvolve-se à volta dos temas da formação académica e da formação contínua dos participantes. O segundo (3.3.2.1.2) evolui em torno das respostas que os mesmos facultaram a perguntas de carácter mais geral – sobre o seu local de residência, tempo de actividade e regime de trabalho, entre outras – e a perguntas que se referiam, especificamente, à sua actividade enquanto FST de documentação científica e técnica, como sejam, perguntas sobre o volume de trabalho nestas áreas, na combinação/orientação linguística em > pt-PT, etc.

3.3.2.1.1. Perfil formativo

O perfil formativo dos inquiridos decorre da análise e apreciação das respostas dos participantes acerca da sua formação académica e das acções de formação contínua que frequentaram.

3.3.2.1.1.1. Formação académica

No que se refere aos **graus académicos**, quase todos os participantes (92 por cento do total de inquiridos) concluíram um curso de formação inicial (pergunta 5). Sobre a formação pós-graduada subsequente, 12 por cento são mestres (pergunta 11) e 3 por cento são doutores (pergunta 14).

Relativamente à formação pós-graduada não conferidora de grau, 39 por cento dos respondentes realizaram cursos de pós-graduação. O

quadro do Volume II - Apêndice E mostra que, embora alguns destes participantes tenham englobado os mestrados e doutoramentos nos cursos de pós-graduação, um número significativo de respondentes frequentou, apenas, cursos de pós-graduação não conferidores de grau.

A quantidade de FST que concluíram um curso de formação inicial afigura-se como um dado positivo. Mas os resultados anunciam, igualmente, que, se ter realizado um curso de primeiro ciclo é algo de banal – provavelmente, por via da democratização do ensino superior (Jarvis, Holford e Griffin 1998, 5) ou pelo facto de a tradução ser uma ocupação baseada no conhecimento –, o mesmo não acontece com a formação subsequente conferidora de grau. O número de FST com mestrado e/ou doutoramento é bastante baixo. Como principais causas desta situação alvitramos duas:

- a relativa novidade e escassez da formação subsequente em Tradução, sobretudo ao nível do doutoramento, no nosso país; e
- uma fraca apetência dos FST por programas teóricos e/ou orientados para a tradução literário-humanística, que se afastam bastante dos interesses e preocupações da *prática profissional* (a margem de participantes que terá frequentado cursos de pós-graduação não conferidores de grau, que, por norma, são mais práticos, parece confirmar esta ideia).

Qualquer que seja a origem desta situação, os resultados do inquérito poderão servir de indicador acerca das necessidades e orientações formativas ao nível dos segundo e terceiro ciclos do ensino superior.

Como principal **área científica** de graduação, a Figura 3 mostra que os participantes assinalaram a Tradução (53 por cento). Um número significativo de respondentes indicou as línguas e Linguística (42 por

cento). Quase um quinto dos participantes (19 por cento) referiu a formação em áreas das ciências e tecnologias ⁷⁶.

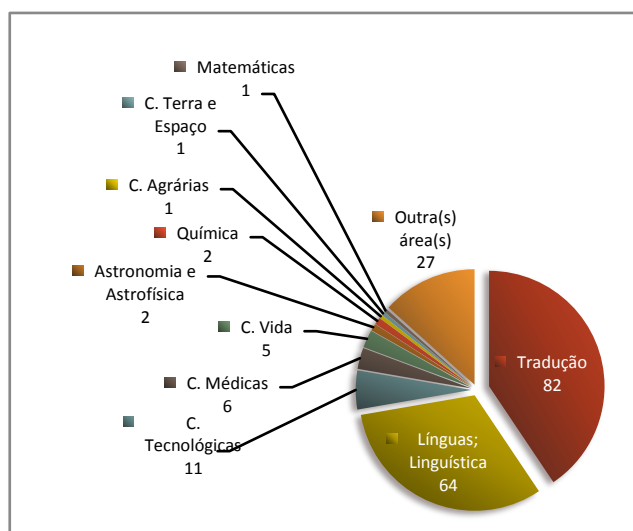


Figura 3. Repartição, por área científica, da formação superior de primeiro ciclo (pergunta 6)

Relativamente à formação pós-graduada conferidora de grau, os respondentes indicaram 8 mestrados em Tradução e 16 mestrados noutras áreas. Destes, 5 situam-se no âmbito das ciências e tecnologias e 6 no das Humanidades (pergunta 12). 4 respondentes são doutorados, embora nenhum o seja em Tradução. 3 doutoramentos foram realizados em áreas das ciências e tecnologias (pergunta 15).

Estes resultados apelaram a um entendimento do percurso académico dos participantes que frequentaram cursos de pós-graduação, mestrado e doutoramento. Assim, fizemos um levantamento das respostas às perguntas 5 a 16 dos formulários válidos e classificámos os resultados por nível e por área de formação (cf. Volume II - Apêndice E). A partir desses dados,

⁷⁶ O total de percentagens gera um valor superior a 100 por cento. Isto deve-se ao facto de alguns participantes terem seleccionado mais do que uma área científica.

elaborámos a Tabela 3, em baixo, na qual se descrevem e contabilizam os percursos formativos dos participantes.

PERCURSO FORMAÇÃO INICIAL → FORMAÇÃO SUBSEQUENTE			
<i>Tradução</i> + Línguas e Linguística	→	<i>Tradução</i>	13
Ciências e tecnologias	→	Ciências e tecnologias	9
Línguas e Linguística	→	<i>Tradução</i>	8
Línguas e Linguística	→	Outras	8
<i>Tradução</i>	→	<i>Tradução</i>	7
<i>Tradução</i>	→	Outras	3
Outras	→	Outras	3
<i>Tradução</i> + Línguas e Linguística	→	Outras	2
Outras	→	<i>Tradução</i> + Outras	2
Ciências e tecnologias	→	<i>Tradução</i>	1
Ciências e tecnologias	→	Ciências e tecnologias + <i>Tradução</i>	1
Ciências e tecnologias	→	Outras	1
Ciências e tecnologias + <i>Tradução</i>	→	Ciências e tecnologias	1
Ciências e tecnologias + <i>Tradução</i>	→	Ciências e tecnologias + <i>Tradução</i>	1
<i>Tradução</i> + Línguas e Linguística	→	<i>Tradução</i> + Línguas e Linguística	1
Outras	→	<i>Tradução</i>	1

Tabela 3. Percurso formativo dos participantes

Esta tabela revela que grande parte da formação subsequente (um total de 62 percursos) em Tradução (22 percursos) foi realizada por FST com formação inicial em Tradução e/ou em línguas e Linguística. A maior parte dos participantes com formação inicial em ciências e tecnologias manteve a sua opção inicial (9 participantes). Dos outros 5, 1 realizou estudos subsequentes, apenas, em Tradução e 1 fê-lo em ciências e tecnologias e em Tradução. Dos 2 inquiridos cuja formação inicial envolvia, também, a Tradução, 1 continuou a sua formação mista e o outro enveredou, apenas, pelas ciências e tecnologias. 1 inquirido seguiu para uma área de estudo diferente. Nenhum participante transitou de uma

formação inicial em Tradução para uma formação subsequente em ciências e tecnologias.

Os dados relativos às áreas científicas de estudo mostram que a TCT é assegurada por uma percentagem significativa de FST com formação em áreas das ciências e das tecnologias. A reduzida percentagem de inquiridos que são tradutores especialistas – inquiridos cujo percurso académico envolveu, consistentemente, as duas áreas (1 participante) – poderá encontrar explicações como as que propomos a seguir:

- uma fraca consciência do lugar que a tradução ocupa nas actividades profissionais relacionadas com as ciências e as tecnologias;
- uma incipiente percepção da importância que a tradução para a própria língua tem na formação de quadros científicos e técnicos e no desenvolvimento dos países (Luiz 2003, 546-547);
- o predomínio que a língua inglesa tem, actualmente, como língua do trabalho científico e técnico (cf. n. 2) e como língua de publicação, fomentando o abandono da tradução para o português (Luiz 2003, 552);
- um menor à-vontade que os cientistas, engenheiros e técnicos têm em relação às Letras (Luiz 2003, 550); e
- a difusão da ideia de que a Tradução apenas diz respeito às línguas, fomento a percepção de que o papel dos cientistas, engenheiros e técnicos é, apenas, consultivo.

Uma das razões para esta situação poderá ser a deficiente actividade de divulgação da tradução como uma transdisciplina inter, multi e transdisciplinar entre os especialistas das ciências e tecnologias (Teixeira 2005, 93-94).

Um dado que poderá, à primeira vista, parecer estranho na Tabela 3 é a inexistência de inquiridos que tenham feito o percurso inverso – das línguas e Linguística para as ciências e tecnologias. Esta situação

poderá dever-se a motivos como os seguintes:

- a rejeição que os estudantes de Humanidades têm pelas disciplinas que sustentam estas áreas do saber, como a Matemática, a Física ou a Biologia; ou
- o hermetismo de que os discursos e a prática científica e técnica se revestem, para quem os observa e procura assimilar a partir *de fora* ⁷⁷.

Em suma, os resultados indicam que a TCT é, na sua maior parte, realizada por FST com formação em Tradução e, em número superior a estes, em línguas e Linguística e outros domínios das Ciências Sociais e Humanas. A quantidade de FST que desempenha a actividade de tradução científico e técnico sem ter formação em Tradução especializada e/ou em áreas e subáreas das ciências e tecnologias terá causas várias, para além das que apontámos acima. Estas poderão ser:

- o decréscimo de saídas profissionais no ensino para os licenciados em línguas e Linguística (Grupo de Leitores de Alemão nas Universidades Portuguesas (GLAUP) 2005, 94), que encontram na tradução uma saída profissional de recurso; ou
- a persistência da ideia de que as *línguas* são sinónimas de *tradução*, constituindo uma base suficiente para o exercício da actividade de tradução.

Por outras palavras, as respostas dos participantes revelam que uma margem elevada de respondentes não concebe a TCT como uma transdisciplina independente e inter, multi e transdisciplinar. As respostas acusam, ainda, um fraco conhecimento da especificidade da actividade de

⁷⁷ Sobre a densidade e o rigor que caracterizam a TCT e que impedem o acesso fácil a quem chega à tradução por via de uma formação em Tradução não especializada ou em línguas e Linguística, cf., por ex., Hartnack 2006, 24-26, 30.

tradução, que obriga a uma formação própria. No que diz respeito à formação subsequente, o reduzido número de inquiridos que detêm o grau de mestre e de doutor, sobretudo em Tradução, desvenda (e promove) um afastamento entre o mundo académico e o mundo profissional. Para além do anacronismo desta situação (cf. as directrizes europeias citadas na p. 53), esta situação impede o avanço do ensino-aprendizagem e da investigação em TCT, no nosso país e para a língua portuguesa.

Quanto ao **local** de formação, a maior parte dos licenciados (127 versus 29 respostas) e mestres (12 versus 8) formou-se em Portugal (perguntas 7 e 13). Um doutoramento foi realizado em Portugal (pergunta 16). Neste conjunto de respostas, os «Outro(s) país(es)» assinalados são quase todos países europeus. Os EUA e a Rússia são, também, mencionados.

Estes resultados poderão ser interpretados como evidência:

- de que a formação subsequente no estrangeiro é mais valorizada do que a formação que se realiza em Portugal ⁷⁸; ou, apenas,
- do local de residência dos participantes.

Vejamos, a seguir, o que dizem as respostas ao inquérito acerca da formação profissional dos participantes.

3.3.2.1.1.2. Formação profissional

A formação contínua dos respondentes apresenta duas componentes que são basilares para os objectivos do inquérito e da

⁷⁸ A introdução de uma pergunta sobre a instituição que concedeu os graus académicos poderia ter ajudado a esclarecer se esta preferência se deverá ao prestígio associado a determinados estabelecimentos de ensino, mas uma tal interrogação não pareceu ser relevante para os objectivos do inquérito, na altura da sua elaboração.

presente tese – a formação observada a partir de um prisma temático e a formação analisada a partir dos géneros –, sendo sobre elas que nos detemos nos subcapítulos seguintes.

3.3.2.1.1.2.1. Formação temática

Sobre a **frequência** de acções de formação contínua sobre tradução de natureza científica e técnica, nos anos de referência (pergunta 50), os resultados mostram que quase metade dos participantes (71 – 46 por cento do total de respondentes) frequentou este tipo de cursos.

Em resposta à pergunta sobre o **local** de frequência ser Portugal ou outros países (pergunta 51), os participantes indicaram quase o dobro de cursos frequentados em Portugal (154 versus 83). Este valor sofre ligeiras variações quando se totalizam os cursos frequentados em Portugal (160) e os cursos frequentados no estrangeiro (64), por entidade promotora (perguntas 52 e 53).

Conforme mostram as Figuras 4 e 5, as respostas às perguntas 52 e 53 indicam uma relativa equidade na oferta deste género de formação pelos diferentes tipos de **entidade promotora**, em países estrangeiros. Em Portugal, a situação é diferente. Aqui, os estabelecimentos de ensino superior público destacam-se, com um total de 58 cursos frequentados, seguidos de «Outras entidades» (38 cursos) e das agências de tradução (27 cursos). As entidades que menos participaram neste tipo de formação foram as empresas.

Os resultados obtidos permitem-nos estabelecer, também, a média de frequência de cursos, no período de referência ⁷⁹. Em Portugal, a média foi de 1 curso por respondente. No estrangeiro, foi de 0,4 cursos por respondente (perguntas 52 e 53).

⁷⁹ A média é estabelecida em relação ao número total de inquéritos válidos, 154.

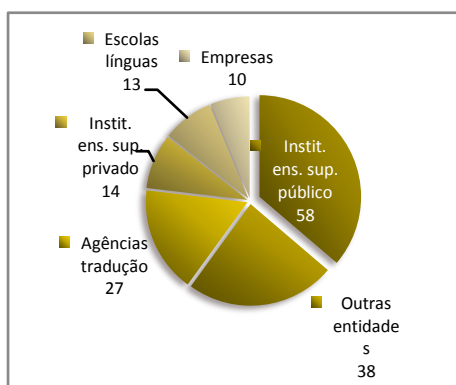


Figura 4. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua em TCT, frequentadas em Portugal, no período de referência (pergunta 52)

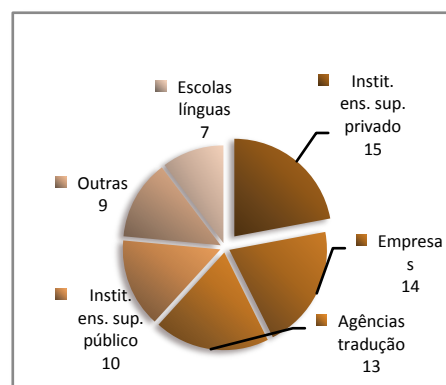


Figura 5. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua em TCT, frequentadas noutros países, no período de referência (pergunta 53)

A quantidade de participantes que respondeu a estas duas perguntas (respectivamente, 63 inquiridos e 40 inquiridos, i. e., 41 por cento e 26 por cento do total de participantes) parece demonstrar que:

- a frequência deste tipo de acções de formação poderá ser uma resposta à falta de conhecimentos básicos em ciências e tecnologias, que os cursos de formação inicial de Tradução não suprem (cf. cap.º 4.1.3); ou que
- os FSTct em > pt-PT têm uma percepção mediana a relativamente baixa da importância da formação contínua.

Mas os resultados, também, mostram que, no nosso país, as escolas públicas de ensino superior são as que mais agem no sentido de colmatar estas lacunas. O reduzido número de respostas que apontam as empresas como entidades que promoveram este tipo de cursos ⁸⁰ talvez

⁸⁰ Estes dados desvendam uma grande diferença entre a situação portuguesa e a situação global. O relatório do *World Bank Group's Translation Unit*, de 2004, que teve como destinatários organizações internacionais governamentais (25 por cento) e não governamentais (33 por cento), empresas de tradução e localização (5 por cento) e empresas do sector

encontre uma justificação na escassez de participantes que trabalham por conta de outrem (cf. p. 108). Uma outra explicação poderá ser o facto de, em Portugal, as empresas recorrerem, cada vez mais, às agências de tradução, delegando nelas a preocupação com a formação dos seus tradutores. Estas, por sua vez, desempenham esse papel com uma regularidade média. No entanto, a sua função como intermediárias privilegiadas entre o tradutor e o cliente final poderia levar a crer que o fizessem de uma forma mais assídua. Uma explicação para o facto de as agências de tradução ocuparem o meio da escala talvez seja a de estas entidades preferirem contratar FST com formação nas áreas das ciências e tecnologias, em vez de tradutores especializados na tradução de documentação sobre estes domínios e subdomínios do saber, pelo maior rigor terminológico que aqueles parecem, à partida, oferecer (Hartnack 2006, 30) ⁸¹. No que se refere às escolas de línguas, a sua classificação em

privado (38 por cento), indica que, no estrangeiro, quase metade das empresas/organizações que responderam ao seu inquérito proporcionam este tipo de formação aos tradutores independentes. Esta formação incide, por ordem decrescente de importância, sobre ferramentas de tradução, programas informáticos, técnicas de tradução e novos procedimentos administrativos. Curiosamente, o inquérito também revelou que «it is very clear that they are not interested in any type of traditional training, such as university courses» (Pinto e Draheim 2004, 23). Paradoxalmente, embora os graus académicos sejam considerados o factor menos relevante para a contratação de novos FST independentes (sendo antecededidos, por ordem decrescente de importância, da experiência relevante, das competências tecnológicas e o acesso à *Internet*, da experiência na utilização de memórias de tradução e da experiência de trabalho em entidades análogas), os contactos com as universidades situam-se entre os métodos mais utilizados para o *recrutamento* destes profissionais (numa lista de 9 métodos, este método encontra-se em terceiro lugar, a seguir às redes de FST e à análise dos currículos espontâneos). (Pinto e Draheim 2004, 9-11).

⁸¹ A quantidade de pessoas com formação em línguas e Linguística que se liga à tradução parece indicar que é mais fácil assegurar a componente da revisão linguística do que a componente da produção e revisão

penúltimo lugar poderá reflectir a consciência de que os conhecimentos e competências dos tradutores, em geral, e dos Tct, em particular, ultrapassam, largamente, a sua área de competência. Neste aspecto, os resultados apresentam-se como um indicador positivo ⁸².

3.3.2.1.1.2.2. Formação genérica

Em resposta à pergunta sobre a **frequência** de acções de formação contínua na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos (pergunta 69), 43 participantes (28 por cento do total de inquiridos) responderam positivamente.

O **local** da maioria destes cursos (67) foi Portugal. 22 cursos foram frequentados noutros países (pergunta 70). Estes valores não apresentam alterações significativas quando se totalizam os cursos frequentados em Portugal e no estrangeiro, por entidade promotora (72 contra 22) (perguntas 71 e 72).

As respostas às perguntas sobre o tipo de **entidade promotora**, em Portugal, destacam as agências de tradução. A seguir, colocam, em plano de igualdade, as empresas, as instituições de ensino superior público e as instituições de ensino superior privado. As escolas de línguas são as entidades que menos cursos deste tipo promovem. No estrangeiro, a situação é um pouco mais uniforme:

especializadas.

⁸² A introdução de uma pergunta aberta em que os inquiridos pudessem especificar a natureza das «Outras entidades» ter-nos-ia permitido apresentar um quadro mais completo da formação profissional temática dos participantes, nos cinco anos de referência, mas, na altura da elaboração do inquérito, este tema não pareceu ser, suficientemente, relevante.

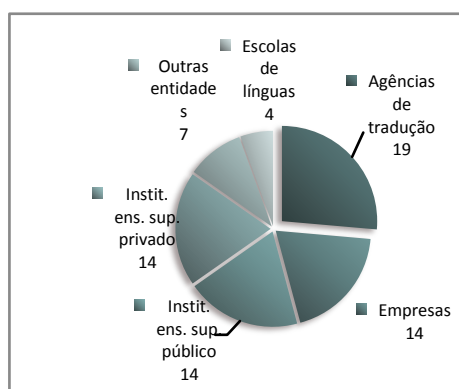


Figura 6. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua, na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos, frequentadas em Portugal, no período de referência (pergunta 71)

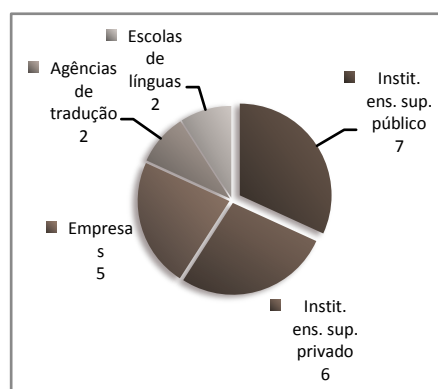


Figura 7. Repartição, por entidade promotora, das acções de formação contínua, na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos, frequentadas noutros países, no período de referência (pergunta 72)

As respostas às perguntas 71 e 72 permitem determinar a média de frequência deste tipo de cursos, no período de referência⁸³. Em Portugal, a média foi de 0,5 cursos por respondente. No estrangeiro, foi de 0,1 cursos por respondente.

Em relação a Portugal, os dados indicam que se realizaram menos de metade de acções de formação sobre a tradução de géneros de documentos (72) do que sobre temas das especialidades científicas e técnicas (160). Os valores relativos à tradução de géneros de documentos parecem-nos algo surpreendentes, por não ser habitual anunciarem-se acções de formação desta natureza⁸⁴. Este paradoxo sugere que grande parte, senão mesmo todos, os momentos de aprendizagem da tradução de

⁸³ A média é estabelecida em relação ao número total de inquéritos válidos, 154.

⁸⁴ Nos anos de referência, não tivemos conhecimento de qualquer acção de formação que tivesse como objecto específico a tradução de géneros de documentos.

géneros de documentos científicos e técnicos terão integrado as acções de formação que visavam, explicitamente, outros objectivos (p. ex., a formação sobre áreas e subáreas específicas do conhecimento científico e técnico), sendo referidos e/ou utilizados pelos formadores como pretexto para a aprendizagem da terminologia ou de outros aspectos, e não como objectos de ensino-aprendizagem em si ⁸⁵.

As causas da disparidade entre os dados relativos à formação temática e os que dizem respeito à formação genérica dos participantes poderão ser, entre outras:

- a ideia de que os problemas da TCT são, essencial ou exclusivamente, de tipo terminológico e conceptual; e
- a convicção de que a tradução dispensa o conhecimento das técnicas de tradução dos diferentes géneros de documentos.

Em qualquer destas hipóteses, os resultados assinalam uma preocupação muito incipiente com a formação contínua dos FST na tradução dos géneros de documentos que são próprios das ciências e tecnologias.

Em conclusão, o número de inquiridos que afirma ter frequentado acções de formação contínua poderá ser avaliado como sinal de uma disparidade entre os conhecimentos e competências que eles aprendem nos cursos de graduação e de pós-graduação e os que a actividade profissional exige deles. À primeira vista, estes resultados poderão ser interpretados como uma prova de que os FST estão conscientes da importância que a formação ao longo da vida tem na sua

⁸⁵ Pensamos, por exemplo, nas «Jornadas de Tradução e Terminologia em Biologia/Imunologia» que se realizaram na Universidade de Aveiro, no dia 18 de Fevereiro de 2005, e nas quais estivemos presente. A formadora elegeu o género «artigo científico», embora não tenha feito qualquer referência às características deste tipo de documento e aos problemas que a tradução do mesmo colocava. A sua atenção concentrou-se, exclusivamente, na componente terminológica.

actividade. Todavia, quando se analisam as médias de frequência dos cursos de formação, no período de referência, e apesar de desconhecermos a duração média destas acções ⁸⁶, este valor parece um tanto baixo. Esta apreciação torna-se mais significativa quando se observam estes resultados à luz do carácter generalista dos cursos de tradução do primeiro ciclo do ensino superior, em Portugal (cf. cap.º 4), e do número não muito elevado de tradutores especializados na tradução de documentação de ciências e tecnologias.

3.3.2.1.2. Perfil profissional

O perfil profissional dos participantes constrói-se a partir de dois vectores. Um primeiro vector, direccionado para a construção de um retrato dos inquiridos enquanto membros da comunidade de *FST* (3.3.2.1.2.1). E um segundo vector, orientado para a sua imagem enquanto membros da comunidade dos *FST científicos e técnicos*, em geral, e na combinação/orientação linguística em > pt-PT, em especial (3.3.2.1.2.2).

3.3.2.1.2.1. Perfil como *FST*

O **local de residência** dos participantes é, na quase generalidade dos casos, os países europeus, embora todos os continentes, à excepção do continente africano, estejam representados na amostra. O país que mais participantes atraiu foi Portugal.

⁸⁶ Na altura de elaborar o inquérito, uma tal pergunta não pareceu ser tão pertinente como se constatou ser a partir da análise das respostas.

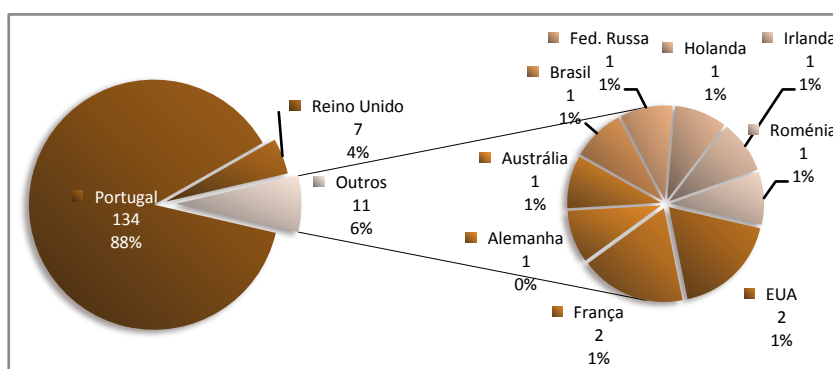


Figura 8. Repartição dos inquiridos, por país de residência (pergunta 3)

Em Portugal, todas as regiões do país estão representadas, à excepção da Região Autónoma da Madeira. O maior número de participantes reside nos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto (66 por cento). Os restantes inquiridos encontram-se distribuídos, de maneira relativamente uniforme, pelas outras regiões do país.

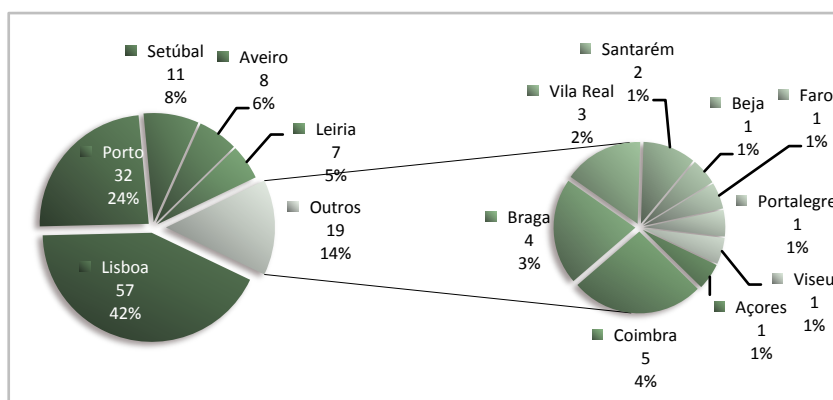


Figura 9. Repartição dos inquiridos, por local de residência, em Portugal (pergunta 4)

O relevo que os FST residentes em Portugal assumem na repartição global dos inquiridos sugere que a grande maioria das traduções é realizada por FST para quem o português é língua materna, o que se afigura como um indicador positivo da qualidade das traduções. O mesmo relevo sugere, ainda, que a maior parte do trabalho se realiza das outras

línguas para o português, espelhando o facto de sermos uma nação que, como é do conhecimento comum, importa bastante mais conhecimento, bens e produtos do que exporta. A inexistência de participantes do continente africano, nomeadamente dos países de língua oficial portuguesa, pode ser interpretada como uma consequência de problemas de comunicação, tais como:

- a selecção das entidades por quem divulgar o inquérito;
- dificuldades de acesso à *Internet* pelos potenciais respondentes; ou
- uma fraca implantação e consciencialização acerca deste tipo de tradução nos países africanos, incluindo os de expressão oficial portuguesa.

A distribuição dos FST pelas grandes regiões urbanas de Portugal, mas também um pouco por todo o território nacional, poderá ser avaliada como um efeito directo da proliferação dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução por todas as regiões de Portugal (cf. cap.º 4).

A **língua materna** dos participantes é, quase exclusivamente, o português (95 por cento) (pergunta 17). Os restantes 5 por cento cobrem o inglês (2 por cento) e o italiano, o dinamarquês, o romeno e o russo (3 por cento) (pergunta 18).

O grande número de inquiridos cuja língua mãe é o português poderá ser um efeito da:

- orientação linguística do inquérito; ou da
- percepção da importância de traduzir para a língua materna, reforçando o comentário que efectuámos na página 105.

No que se refere ao número de **anos de exercício da actividade de FST**, a maioria dos participantes (66 por cento) não ultrapassa os 10 anos, embora o número de inquiridos que a exerce há mais de 10 e menos de 15 anos (16 por cento) seja significativo. Em média, porém, os participantes exercem a profissão há mais de 5 e menos de 10 anos.

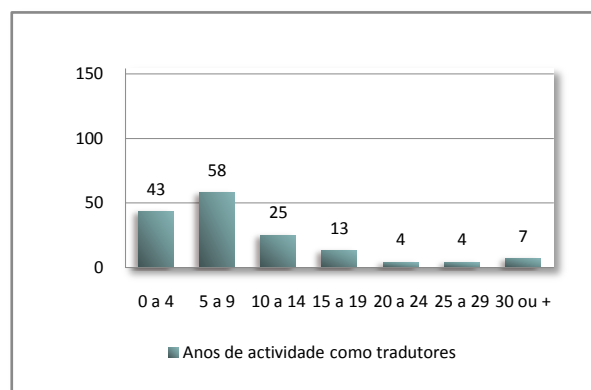


Figura 10. Repartição dos inquiridos, por anos de exercício da actividade como FST (pergunta 19)

O cruzamento desta informação com os dados acerca dos cursos de tradução em Portugal ⁸⁷ poderá sugerir que os inquiridos pertencem, maioritariamente, às gerações que frequentaram os cursos de Tradução na altura da sua maior expansão. O número decrescente de FST que praticam esta actividade há mais de 10 anos e, acima de tudo, o baixo número dos que a exercem há mais de 20 anos poderá ser avaliado de quatro maneiras:

- como uma indicação de que a tradução profissional em > pt-PT terá aumentado exponencialmente nos últimos dez anos;
- como uma indicação de que o surto na formação de tradutores, em Portugal, é relativamente recente (cf. n. 87);
- como uma manifestação de uma disponibilidade maior dos FST mais jovens para responderem a inquéritos; e,

⁸⁷ Alexandra Rebola nota que, desde que os primeiros cursos foram instituídos, em 1986 e 1987, eles não pararam de aumentar, atingindo o número mais elevado de cerca de setenta cursos no ano lectivo de 2004/2005. No ano seguinte, verificou-se uma «diminuição da oferta em cerca de dez cursos (...), sendo esta a única quebra visível desde sempre, sintomática, talvez, de um decréscimo na procura deste tipo de formação por parte dos alunos, e talvez ainda, também, pelas parcas saídas profissionais e incapacidade de absorção por parte do mercado de todos estes tradutores» (Rebola 2006, 38-39).

possivelmente, ainda,

- como um indício de que as exigências da profissão e/ou as dificuldades que os FST enfrentam na prática tendem a seleccionar, naturalmente, os que estão mais bem habilitados e que são mais persistentes.

O **regime de trabalho** dos participantes é, maioritariamente, o regime independente (84 por cento). 3 por cento são trabalhadores dependentes e 13 por cento trabalham, simultaneamente, por conta própria e por conta de outrem (pergunta 20).

Para o grande número de FST que exerce a tradução por conta própria encontramos várias razões. Apontaríamos algumas:

- a natureza crescentemente globalizada do mercado da tradução (cf. cap.º 6.1.1);
- o acesso, cada vez mais facilitado aos equipamentos e programas que sustentam a actividade da tradução;
- a dissolução da ideia do emprego a longo termo e a sua substituição por concepções mais flexíveis e individuais do trabalho e do local onde ele pode ser desenvolvido (Jarvis, Holford e Griffin 1998, 17);
- uma tendência para as empresas preferirem a contratação de trabalhadores externos à contratação de trabalhadores internos ⁸⁸;

⁸⁸ No que se refere ao nosso país, os dados recolhidos pelo projecto *REFLECT – Review of Foreign Languages and Cultural Training Needs* parecem indicar que as empresas que mantêm contactos comerciais com o estrangeiro têm uma atitude diferente, pois, no seu relatório, lê-se que: «Das respostas obtidas neste estudo, 26,3% recorreram a tradutores/intérpretes externos» (REFLECT Project 2002, 18). Notamos, porém, que o facto de cerca de três quartos das traduções serem realizadas nas próprias empresas não significa que elas sejam realizadas por *tradutores*. Pelo contrário, esta circunstância poderá estar relacionada com factores como os três últimos pontos da

- a visível tendência para a redução do tamanho das empresas, favorecendo a ideia de que a tradução é uma actividade acessória;
- a ideia de que a tradução não é uma profissão autónoma, que requer conhecimentos e competências específicas, mas uma tarefa que qualquer funcionário administrativo pode desempenhar, desde que conheça razoavelmente bem uma ou mais línguas estrangeiras ⁸⁹;
- a influência que a língua inglesa tem como língua de trabalho e de lazer, aliada à facilidade com que os portugueses se adaptam aos idiomas de outros povos.

Em suma, os resultados acerca do regime de trabalho dos participantes parecem traduzir uma situação ambivalente. De um lado, situam os FSTct em > pt-PT num ambiente de falta de coesão e de desregulamentação profissional, que é comum, aliás, aos FST de outros países e de outras combinações/orientações linguísticas (Barbosa 2005, 23-24) (Leech 2005, 73-74) (Sela-Sheffy 2005, 9-10). Do outro lado, os resultados parecem revelar que os FST são pessoas activas e empreendedoras, que sabem reagir, rapidamente, aos desafios que o nosso tempo lhes coloca.

Em resposta à pergunta sobre se a tradução é a **actividade**

listagem à qual se refere a presente nota de rodapé.

⁸⁹ Neste sentido, cf. o seguinte passo do relatório do projecto *REFLECT*: «As observações respeitantes à necessidade de tradutores para as diversas línguas, apontam em primeiro lugar para o Alemão, seguido do Inglês e do Francês. Estes resultados são divergentes dos anteriormente encontrados para a utilização das línguas (...) e que poderiam fazer esperar ser o Inglês a língua onde se encontrariam maiores necessidades de tradução. Esta diferença explica-se, provavelmente, pelo facto de muitos funcionários das empresas terem conhecimentos de Inglês, suprimindo assim a necessidade de recorrer a tradutores externos dessa língua» (REFLECT Project 2002, 18).

principal dos inquiridos, os dados revelam um certo equilíbrio entre os participantes que a avaliam como a sua primeira actividade (55 por cento) e os que a encaram de forma diferente (45 por cento) (pergunta 21).

Estes resultados parecem indicar uma de duas situações. De um lado, poderão acusar o predomínio da visão da tradução, não como uma profissão em si, mas, antes, como uma actividade complementar. Do outro lado, poderão mostrar que os participantes que a vêem como *a* sua profissão recorrem (ou são forçados a recorrer) a outras actividades como forma de complementar esta actividade. Em qualquer dos casos, os motivos poderão ser:

- de razão económica, seja por causa das flutuações que são próprias desta ocupação, seja por outros motivos, como os de uma formação inadequada para o exercício da actividade de Tct ou os da qualidade e do profissionalismo (cf. um dos comentários na p. 141);
- o *gosto* por traduzir, quando a tradução não é a primeira actividade do participante; ou
- a resposta a solicitações decorrentes da(s) outra(s) actividade(s) que os inquiridos desempenham ⁹⁰.

As respostas à pergunta acerca da percentagem do seu **rendimento que provém da actividade de tradução** indicam que, para 53 por cento dos inquiridos, a tradução representa mais de 60 por cento do seu provento, sendo, até, a única fonte de rendimento para 31 por cento dos FST da amostra.

⁹⁰ Pensamos, por exemplo, num médico, engenheiro ou químico a quem se solicita a tradução de um livro técnico ou de uma patente na área ou subárea da sua especialização.

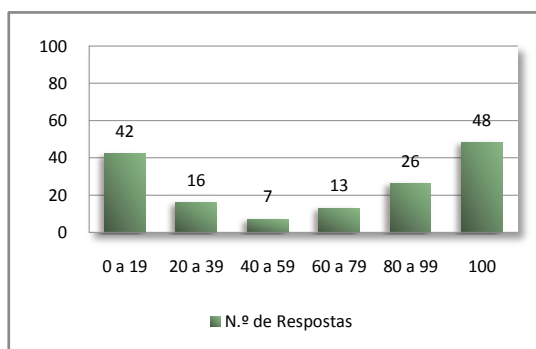


Figura 11. Repartição dos inquiridos, segundo a percentagem do rendimento proveniente do exercício da actividade de tradução (pergunta 22)

As respostas às perguntas 21 e 22 convergem na classificação da tradução como a principal ou a única actividade de pouco mais de metade dos participantes. Este facto apelou a uma investigação que nos permitisse detectar uma eventual relação entre o tempo de actividade dos FST (pergunta 19) e os rendimentos auferidos por eles (pergunta 22). Assim, fizemos um levantamento das respostas às perguntas 19 e 22, somando o número de respostas por grupo temporal e por percentagem de rendimento. O resultado foi transposto para o gráfico da Figura 12.

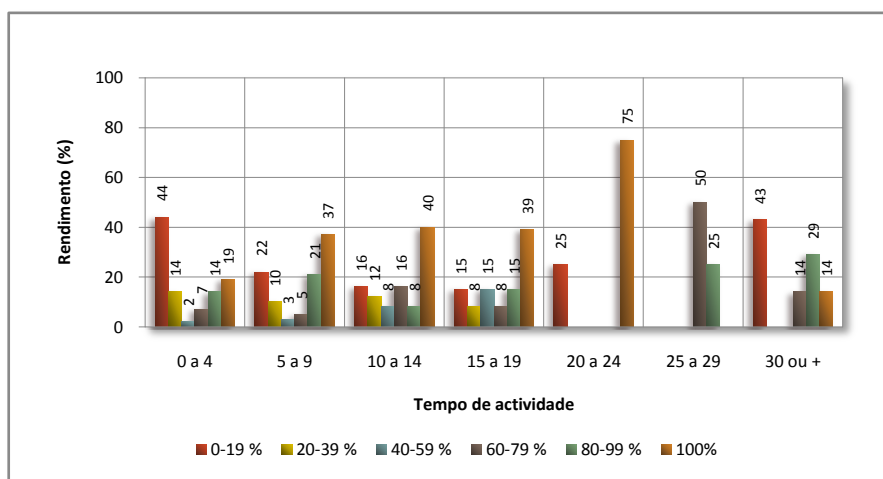


Figura 12. Relação entre o tempo de actividade como tradutor e o nível de rendimento dos inquiridos (perguntas 19 e 22)

Os resultados deste gráfico indicam que:

- os FST mais jovens estão associados a uma maior volatilidade económica;
- os FST para quem a tradução é a única fonte de rendimento distribuem-se por todos os grupos temporais (excepto o penúltimo grupo), embora o maior número se situe nos grupos intermédios e, principalmente, na faixa dos que exercem a profissão há mais de 20 e menos de 25 anos;
- o terceiro grupo mais antigo de FST (entre 20 e 24 anos de actividade profissional) sobressai por se polarizar entre os FST para quem a tradução representa um porção muito reduzida do seu rendimento e os FST para quem ela representa quase todo o seu rendimento.

Parece haver, de facto, uma ligação entre a maturidade profissional dos FST e o seu nível de rendimento, já que a dedicação a tempo inteiro, ou quase inteiro, é menos comum entre os profissionais mais jovens ⁹¹. Surpreendente foi a constatação de que, numa actividade

⁹¹ Os resultados parecem corroborar a relação que Lanna Castellano estabeleceu entre a idade dos tradutores e a sua maturidade profissional: «Our profession is based on knowledge and experience. It has the longest apprenticeship of any profession. Not until thirty do you start to be useful as a translator, not until fifty do you start to be in your prime» (Baker 1992, 3). Este tipo de associação remete para a problemática da qualidade (do trabalho) do tradutor, científico e técnico ou outro, e para a importância que este factor tem, nos nossos dias. Na sua tese subordinada ao tema da visibilidade do tradutor, Wendy Leech escreve que: «Mr Alan Wheatley from the ITI felt that the market treats translators as commodities rather than as trained professionals. On the contrary, however, the interviewees from NUPIT felt that, particularly in this country, good translators are well respected and admired» (Leech 2005, 33). As respostas à pergunta «How do you choose your vendor/suppliers?», que constava num inquérito realizado pela *Common Sense Advisory*, deram como primeira prioridade o preço (cerca de 75 por cento das respostas); a seguir (entre os 50 e os 60 por cento), colocaram a qualidade

fortemente ligada ao espírito de iniciativa, os rendimentos auferidos com a tradução são cada vez menos significativos a partir dos 25 anos de exercício desta actividade.

No que se refere às **combinações/orientações linguísticas** mais traduzidas, nos cinco anos de referência, os participantes indicam que a combinação/orientação linguística predominante foi a tradução a partir do inglês. A retroversão para inglês apresenta o segundo maior volume de trabalho. A tradução e a retroversão nas combinações linguísticas com o alemão, o espanhol, o francês e as outras línguas constituem cerca de um quarto do trabalho dos inquiridos. À excepção da retroversão para o inglês, o trabalho nas outras combinações linguísticas deu-se, prioritariamente, na tradução para o português. As línguas das quais os participantes mais traduziram são, por ordem de importância, o inglês, o alemão, o francês e o espanhol.

Estes resultados reflectem o predomínio que a língua inglesa tem, actualmente, no mundo. Todavia, a percentagem de retroversões para o inglês ⁹², como para as outras línguas, ajuda a alimentar o debate acerca da

percepcionada, os testes ou amostras de traduções e os contactos prévios; abaixo dos 50 por cento encontraram-se as referências, os critérios da empresa e os fornecedores habituais (Beninato, A Review of the Global Translation Market Place 2006).

Estes dados e opiniões parecem revelar uma situação tensa e complexa entre a 'qualidade dos FST' e as 'regras do mercado', cuja resolução ou, tão só, sugestão de resolução não cabe, porém, no âmbito desta tese. Esta constatação poderá, no entanto, ajudar a explicar, ainda que parcialmente, eventuais interrogações acerca da preparação temática e genérica dos FST, em especial dos que ingressaram há menos tempo na profissão. Por outras palavras, este estado de coisas poderá ser sintomático de uma negligência dos FST pela qualidade e por tudo o que a mesma representa em termos de uma formação adequada (cf. comentários na p. 141).

⁹² Recordamos que, apenas, 3 inquiridos têm o inglês como língua materna.

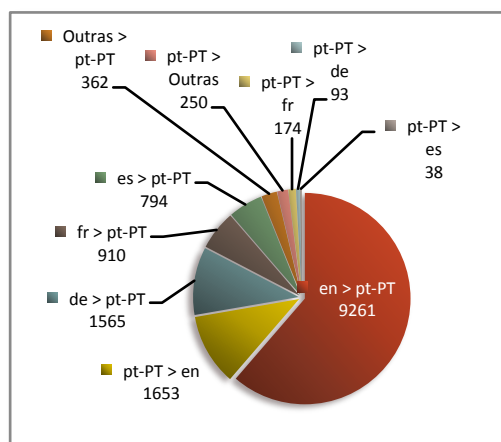


Figura 13. Repartição, por combinação/orientação linguística (total de percentagens), do volume de documentos traduzidos entre 2000 e 2005 (pergunta 23)

conveniência e do lugar que a retroversão ocupa e/ou deveria ocupar no actual universo da comunicação internacional ⁹³. O lugar que a língua espanhola detém dever-se-á à proximidade geográfica e ao aumento das relações comerciais entre Portugal e Espanha, nos últimos anos ⁹⁴.

⁹³ Sobre este debate não pretendemos deter-nos, nesta tese. Apenas notamos que a nossa preocupação com a formação de tradutores en > pt-PT não exclui a aprendizagem da retroversão, desde que os estudantes tenham como língua materna uma língua que não seja o português.

⁹⁴ Em 2003, Enrique Santos, presidente da Câmara de Comércio e Indústria Luso-Espanhola, afirmava que a «Espanha, é ao mesmo tempo, o principal cliente e fornecedor de Portugal» (Santos 2003). Em 2004, João Flores, presidente da Junta Directiva da Câmara Hispano-Portuguesa de Comércio e Indústria em Espanha escrevia: «O relacionamento comercial entre Portugal e Espanha tem conhecido um desenvolvimento notável nos últimos anos, com uma taxa de crescimento em 2004 de cerca de 9.3 por cento. No ano passado, e segundo dados do Instituto Espanhol de Comércio Externo, o total de fluxos comerciais entre ambos os países foi superior a 21 mil milhões de euros, contra 19.2 mil milhões de euros registados em 2003. Cumpre salientar que destes 21 mil milhões de euros, 14.3 mil milhões (68 por cento) corresponderam às exportações espanholas para Portugal e 6.7 mil milhões de euros (32 por cento) às vendas portuguesas para Espanha» (Flores

Todavia, este mesmo aumento poderia fazer crer que a tradução entre as duas línguas fosse mais volumosa do que os resultados do nosso inquérito indicam. Uma razão para as respostas que obtivemos poderá encontrar-se na constatação do projecto *REFLECT – Review of Foreign Languages and Cultural Training Needs* ⁹⁵ de que «o Espanhol não origina tantas barreiras (apenas 6,6%) apesar da sua utilização ser significativamente generalizada (54%)» (REFLECT Project 2002, 18). O mesmo princípio da *barreira linguística* parece estar na base de, no nosso inquérito, a tradução a partir do alemão surgir em segundo lugar. Neste sentido, notaríamos que os resultados do projecto *REFLECT* consideram a tradução do alemão como sendo mais importante do que a tradução do inglês (REFLECT Project 2002, 18) ⁹⁶. Uma razão para a disparidade que se verifica entre os resultados do nosso inquérito e os do inquérito do projecto *REFLECT* poderá residir no facto de o inquérito que nós realizámos ter sido dirigido, especificamente, aos FST que trabalham do inglês para o português. Uma outra razão poderá ser a de os FST em > pt-PT não terem como principais clientes empresas sedeadas em Portugal.

2004). Remete-se, ainda, para o 4.º relatório do Observatório Transfronteiriço Espanha-Portugal, que ilustra as trocas de mercadorias entre Portugal e Espanha, entre os anos de 1990 e 2004 (Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações (Portugal) e Ministerio de Fomento (Espanha) 2006, 56-57).

⁹⁵ De seguida, referido como projecto *REFLECT*.

⁹⁶ Segundo um artigo do GLAUP, o ensino-aprendizagem do alemão diminuiu, dramaticamente, nos últimos anos, nas escolas secundárias e nos cursos de primeiro ciclo do ensino superior. Todavia, o artigo, também, nota que os cursos livres de língua alemã promovidos pelas universidades são, actualmente, objecto de uma grande procura (Grupo de Leitores de Alemão nas Universidades Portuguesas (GLAUP) 2005, 93-94, 100).

3.3.2.1.2.2. Perfil como FST científicos e técnicos

Nas respostas à pergunta sobre o número de **anos de exercício da actividade de FSTct**, os participantes reproduziram, parcialmente, a tendência dos resultados da pergunta 19. Apenas os inquiridos que efectuem este tipo de tradução há menos de 10 anos revelam uma situação algo diferente. No gráfico da Figura 10, 43 participantes situam-se entre os 0 e 4 anos de prática da profissão. No gráfico da Figura 14, são 54. No gráfico da Figura 10, 58 participantes situam-se entre os 5 e 9 anos. No gráfico da Figura 14, são 48. Ou seja, alguns membros do grupo mais jovem de FST (com 0 a 4 anos de exercício da actividade) parecem considerar-se como *FSTct* há mais anos do que como *FST* (um paradoxo, em nosso entender). Contrariamente a este grupo, cerca de 20 por cento dos FST que exercem a profissão há mais de 5 e menos de 10 anos terão enveredado pela tradução de documentos de ciências e tecnologias algum tempo depois de iniciarem a sua actividade como tradutores. A média de anos de actividade dos participantes como FSTct situa-se na faixa dos 5 a 9 anos.

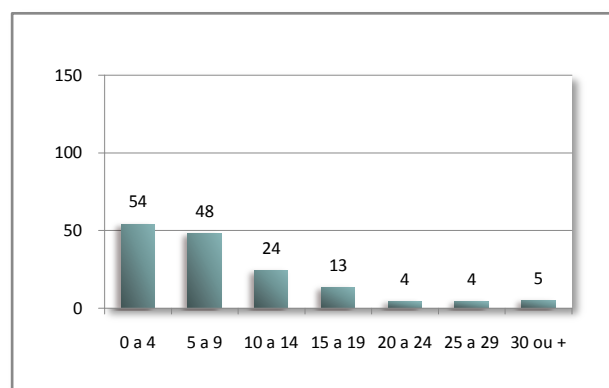


Figura 14. Repartição dos inquiridos, por anos de exercício da actividade de FSTct (pergunta 24)

Os números revelam que os FST com 10 ou mais anos de actividade profissional começaram a traduzir documentação científica e técnica na mesma altura em que começaram a trabalhar como FST. Os

números sugerem também que, para a faixa de participantes que começou a trabalhar nesta área há mais de 5 e menos de 10 anos, a tradução *científica e técnica* não terá sido a sua primeira opção. Para os FST mais jovens (0 a 4 anos), os dados dão a entender que a tradução de documentação de ciências e tecnologias se terá afigurado como uma área de trabalho imediata ou, até mesmo, anterior à sua entrada no mercado ⁹⁷, por razões que, talvez, se prendam com a consciência das vantagens (como a quantidade de trabalho) e dos benefícios (como a remuneração) deste tipo de tradução. A leitura de comentários como o de Filomena Louro (cf. p. 50) e da análise que efectuaremos aos cursos de primeiro ciclo antecipa, no entanto, algumas interrogações acerca da preparação temática e genérica dos tradutores e dos FST que têm sido formados pelas instituições de ensino superior portuguesas ⁹⁸.

O **volume** de trabalho de **tradução científica e técnica** representa mais de 60 por cento **do volume total** do trabalho de **tradução** para 64 por cento dos inquiridos.

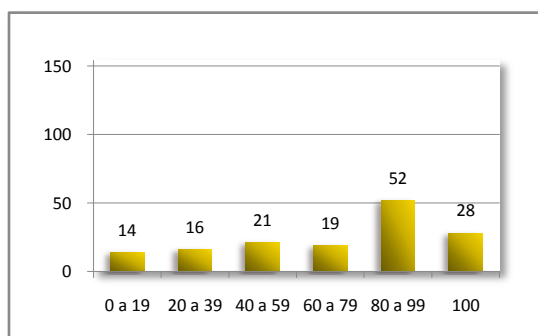


Figura 15. Repartição das respostas, por grupo percentual, relativas ao trabalho que incide sobre a tradução de documentos de ciências e tecnologias (pergunta 25)

⁹⁷ Esta poderá ser uma forma de interpretar o paradoxo que apontámos no parágrafo anterior.

⁹⁸ Para o desenvolvimento deste assunto, cf., sobretudo, os cap.^{os} 4 e 6.1.

Para 52 por cento dos participantes, o volume de trabalho de tradução científica e técnica é superior a 80 por cento. Quase 20 por cento dos inquiridos só realiza este tipo de tradução.

Os resultados da Figura 15 indicam que a tradução de documentação científica e técnica constitui uma parte importante do trabalho de mais de metade dos respondentes. Uma tal proeminência suscitou interrogações acerca da relação entre o tempo de trabalho como FSTct (pergunta 24) e o volume de trabalho de TCT (pergunta 25). Assim, fizemos um levantamento das respostas às perguntas 24 e 25 do inquérito e somámos o número de respostas, por grupo temporal e por percentagem de rendimento. Transpusemos os resultados para o gráfico da Figura 16.

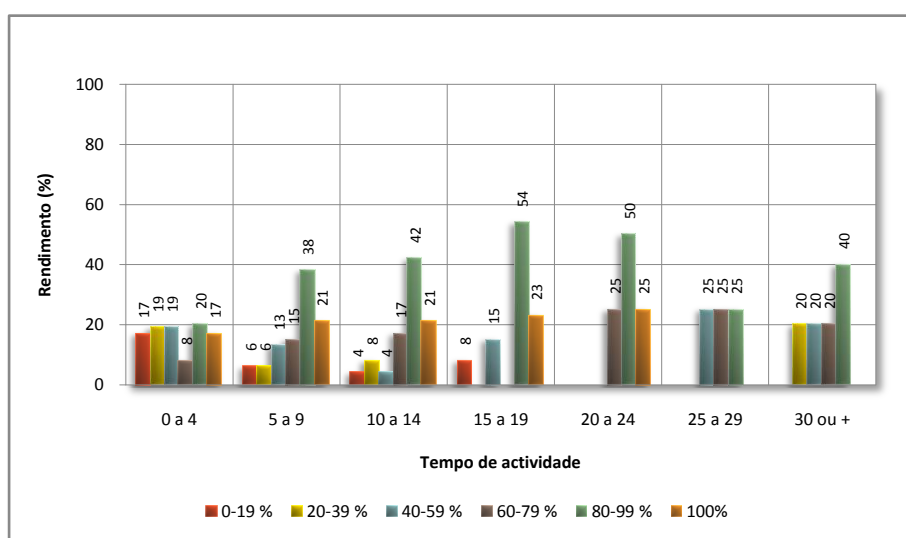


Figura 16. Relação entre o tempo de actividade como FSTct e a percentagem de trabalho nas áreas científicas e técnicas (perguntas 24 e 25)

Os resultados indicam que a relação entre o volume de trabalho e o tempo de actividade como FSTct é relativamente constante. A excepção encontra-se nos FST que retiram quase todo o seu rendimento (80 a 99 por cento) deste tipo de trabalho: o seu número destaca-se, progressivamente, dos restantes grupos percentuais, atingindo um pico entre os 15 e os 24 anos de actividade profissional e voltando a decrescer,

ligeiramente, a partir daí. Estes dados sugerem que a TCT é uma fonte de rendimento bastante estável para todos os FST de todos os grupos temporais, embora seja mais favorável aos FST com mais anos de experiência.

No que diz respeito ao **volume de traduções científicas e técnicas, nas diferentes combinações/orientações linguísticas**, no período de referência, os resultados reproduzem, de perto, a sequência e os valores das respostas relativas às combinações/orientações linguísticas da tradução em geral (pergunta 23). Em ambos os casos, o inglês é a língua predominante de tradução e de retroversão. O alemão, o francês e o espanhol são, por esta ordem, mais objectos de retroversão do que de tradução.

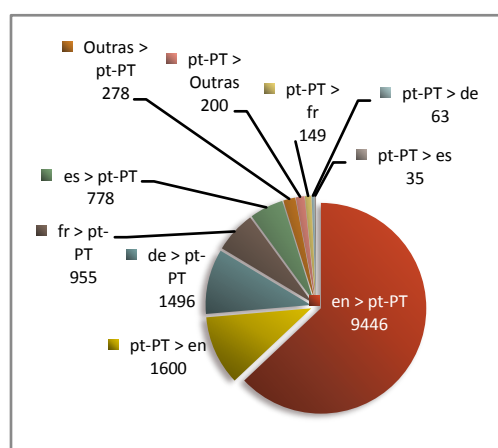


Figura 17. Repartição, por combinação/orientação linguística, do volume de documentos científicos e técnicos traduzidos entre 2000 e 2005 (pergunta 27)

A semelhança encontrada entre as respostas à pergunta 23 e as respostas à pergunta 27 remete para uma repetição das apreciações que tecemos na página 114, embora aplicadas à tradução de documentação de natureza científica e técnica.

A discriminação do **volume** que a **tradução en > pt-PT ocupa no volume total de traduções científicas e técnicas** realizadas pelos

inquiridos é, em 55 por cento das situações, superior a 60 por cento. Em 46 por cento dos casos, ela é superior a 80 por cento. 16 por cento dos participantes, apenas, realiza este tipo de tradução nesta combinação/orientação linguística.

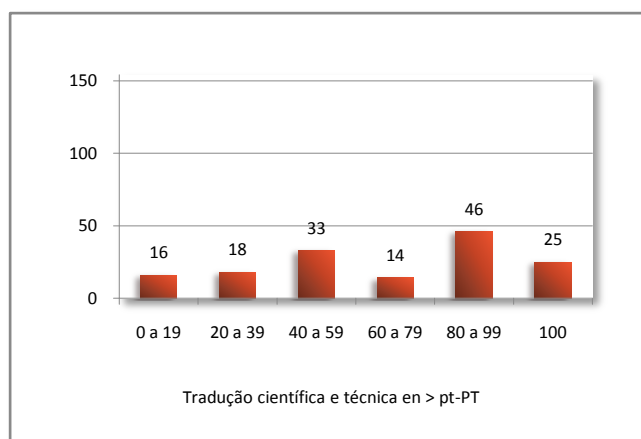


Figura 18. Repartição das respostas, por grupo percentual, relativas ao trabalho de tradução científica e técnica em > pt-PT (pergunta 26)

Da leitura deste gráfico se deduz que o trabalho de TCT en > pt-PT, que, na pergunta 27, representava mais de metade do volume de trabalho dos participantes, é, não só, abundante, como, também, constante, podendo converter-se na actividade exclusiva, ou quase exclusiva, de quase metade dos inquiridos (assim reforçando as conclusões tecidas a propósito da Figura 16). A quebra que se verifica no quarto valor (60 a 79 por cento) poderá ser interpretada de três maneiras:

- como um sinal de que, apesar da ubiquidade e aparente facilidade da tradução do inglês, a tradução *científica e técnica* en > pt constitui uma barreira para um número significativo de FST;
- como um testemunho de que a TCT en > pt-PT, sendo abundante, apresenta períodos de maior e de menor intensidade, atingindo, em primeiro lugar, os FST menos

experientes e/ou assíduos; e

- como uma indicação de que os participantes, também, traduzem documentação científica e técnica noutras combinações linguísticas.

O **principal destino das traduções científicas e técnicas en > pt-PT**, realizadas no período de referência, foi Portugal. A contabilização das respostas dos participantes coloca nos cinco lugares seguintes países de língua inglesa, espanhola, francesa e alemã. As traduções deste tipo, na combinação/orientação linguística en > pt-PT, destinaram-se a clientes situados em todos os continentes, incluindo o continente africano (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique), como mostra o gráfico da Figura 19 (p. 122).

A grande dispersão geográfica que esse gráfico ilustra poderá ser interpretada de três formas:

- como um indicador positivo da importância que os FST da nacionalidade têm para quem compra serviços de TCT;
- que, em quase todas as partes do mundo, se utiliza documentação científica e técnica em português, seja para utilização interna das empresas, seja, em alguns casos, para acompanhar os produtos que as mesmas colocam no mercado nacional ou, provavelmente num maior número de situações, os produtos que exportam para os mercados internacionais e globais (Hoft 1995, 5); e
- como uma manifestação de que a tradução é, cada vez mais, uma actividade que se desenvolve à escala do planeta e que a ligação entre a entidade que produz o produto e a entidade que redige a documentação que o acompanha deixa, crescentemente, de fazer sentido.

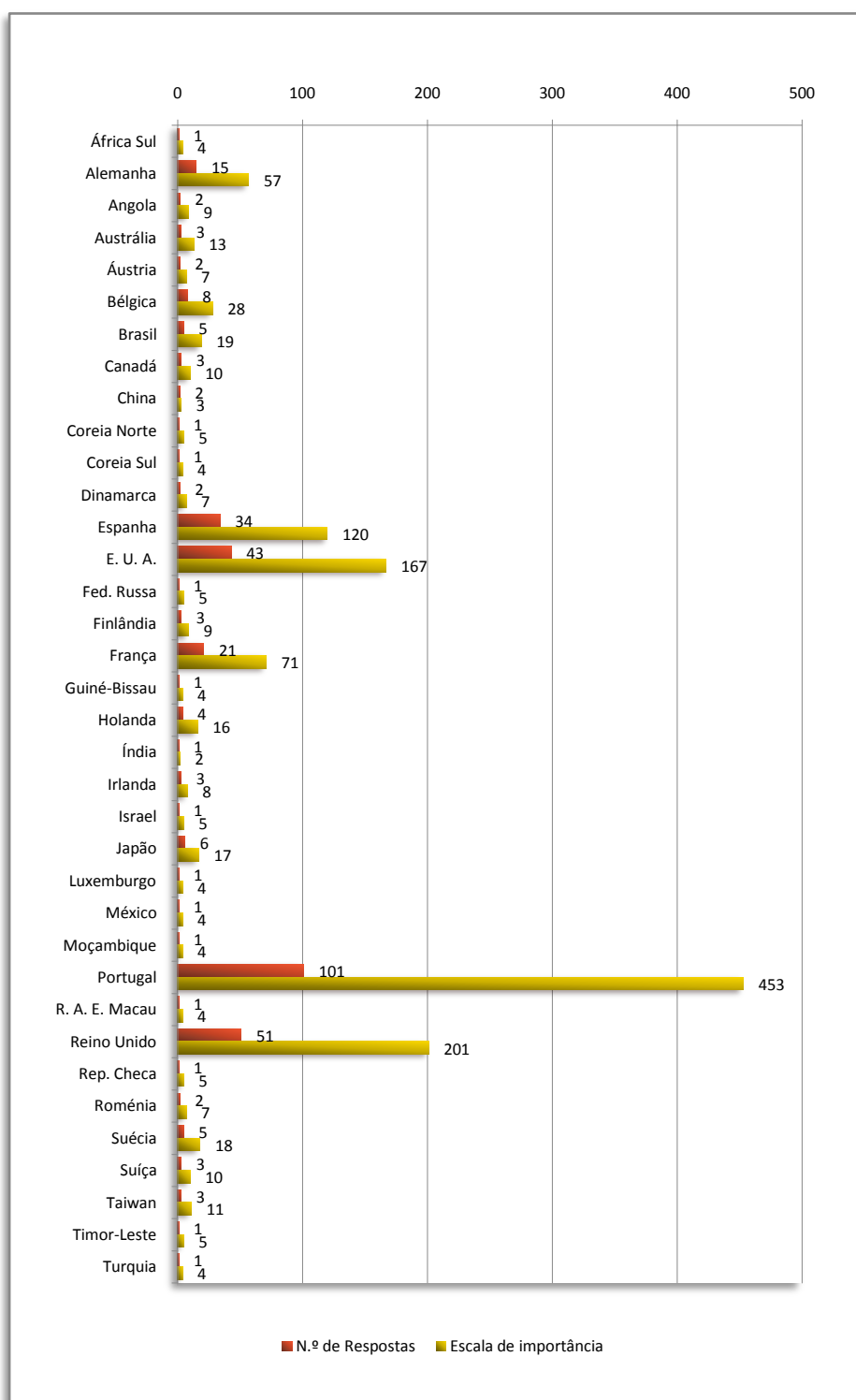


Figura 19. Repartição, por principais países de destino, das traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas entre 2000 e 2005 (pergunta 28)

Estudamos, agora, o perfil dos inquiridos enquanto FST especializados na tradução de documentação científica e técnica.

3.3.2.2. Perfil temático dos FST científicos e técnicos

O perfil temático dos participantes constrói-se a partir da análise e apreciação das respostas a dois grupos de perguntas, o primeiro relacionado com as nove áreas de especialidades científicas e técnicas (3.3.2.2.1), o segundo, relacionado com as respectivas subáreas (3.3.2.2.2) ⁹⁹.

3.3.2.2.1. Áreas das especialidades científicas e técnicas

Os participantes assinalaram as Ciências Tecnológicas como a **área de especialidade** que proporcionou o **maior volume de trabalho**, no período de referência. A seguir, apontaram, com valores bastante inferiores, as Ciências Médicas e as Ciências da Vida. Os resultados indicam que as restantes áreas constituíram mercados de trabalho bastante modestos. (cf. Figura 20).

⁹⁹ As subáreas com resposta 0 não constam dos gráficos apresentados nos subcapítulos 3.3.2.2.1 e 3.3.2.2.2 da tese.

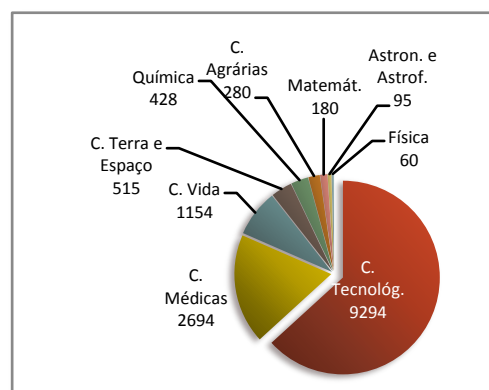


Figura 20. Repartição, por área de especialidade, do total de percentagens das traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência (pergunta 29)

No que se refere à avaliação das **áreas de especialidade como uma das três principais áreas de trabalho, nos anos de 2000 a 2005**, as respostas destacam, de igual modo, os domínios das Ciências Tecnológicas, Ciências Médicas e Ciências da Vida, embora com algumas variações em relação às respostas à pergunta anterior. O menor peso da primeira área parece favorecer a tradução de documentação relacionada com as Ciências Médicas e as Ciências da Vida. Os restantes seis domínios continuam a figurar como áreas de menor trabalho, apesar de, também aí, se notarem algumas diferenças em relação às proporções da Figura 20.

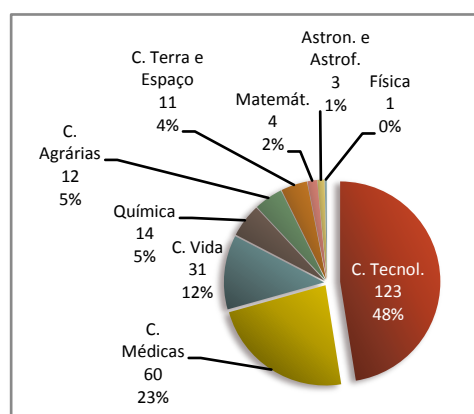


Figura 21. Repartição, por área de especialidade, do total de respostas sobre as áreas científicas e técnicas que constituíram uma das três principais áreas de trabalho, do inglês para o português, no período de referência (perguntas 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44 e 46)

Vejamos, agora, a situação da tradução de documentação relacionada com as subáreas das especialidades científicas e técnicas.

3.3.2.2.2. Subáreas das especialidades científicas e técnicas

No que se refere às subáreas das especialidades científicas e técnicas que, no período de referência, foram seleccionadas como as principais fontes de trabalho em > pt-PT, os inquiridos consideraram ter sido, nas **Matemáticas**, a «Estatística» (2 respostas), a «Análise e Análise funcional» (1 resposta) e a «Ciência dos computadores» (1 resposta). As «Outras especialidades matemáticas» obtiveram 2 respostas (pergunta 31).

As subáreas da **Astronomia e Astrofísica** que mais trabalho facultaram foram a «Astronomia óptica» e o «Sistema solar» (2 respostas cada), a «Planetologia» e a «Radioastronomia» (1 resposta cada). Um participante apontou também as «Outras especialidades astronómicas» (pergunta 33).

Na **Física**, os inquiridos, apenas, indicaram a «Mecânica» (pergunta 35).

Os respondentes indicaram que, na **Química**, o maior volume de traduções se realizou nos subdomínios da «Química ambiental» (5 respostas) e da «Química farmacêutica», «Química inorgânica» e «Outras especialidades químicas» (4 respostas cada) (pergunta 37).

Nas **Ciências da Vida**, as subáreas que mais trabalho ocasionaram foram a «Biologia humana» (9 respostas), a «Biologia celular» e «Outras especialidades biológicas» (8 respostas cada), bem como a «Antropologia», a «Biologia animal» e a «Imunologia» (7 respostas cada).

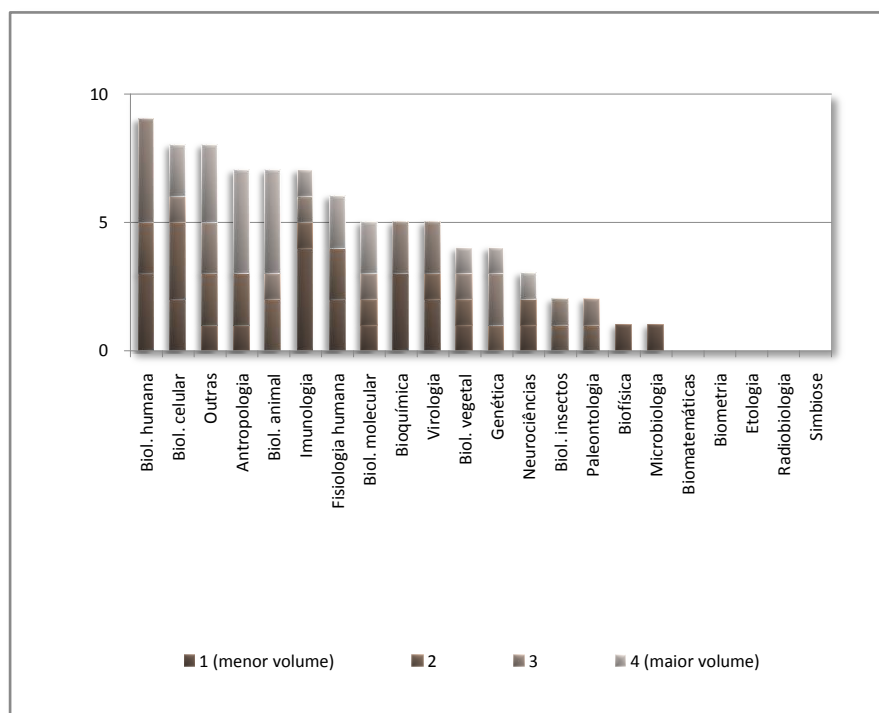


Figura 22. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências da Vida que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 39)

No que se refere às **Ciências da Terra e do Espaço**, os respondentes assinalaram a «Geologia» (5 respostas), as «Ciências do solo» (4 respostas), a «Geografia» e a «Oceanografia» (com 3 respostas cada) como as subáreas que lhes proporcionaram maior volume de trabalho em > pt-PT, no período de referência (pergunta 41).

Os inquiridos salientaram a tradução nas subáreas de «Ciências florestais» (5 respostas), «Agronomia» e «Engenharia agrícola» (3 respostas cada) como as subáreas das **Ciências Agrárias** que proporcionaram mais trabalho (pergunta 43).

As subáreas das **Ciências Médicas** que facultaram mais trabalho foram as «Outras especialidades médicas» (30 respostas) e a «Farmacologia» (29 respostas). Os outros subdomínios representam volumes menos significativos de trabalho.

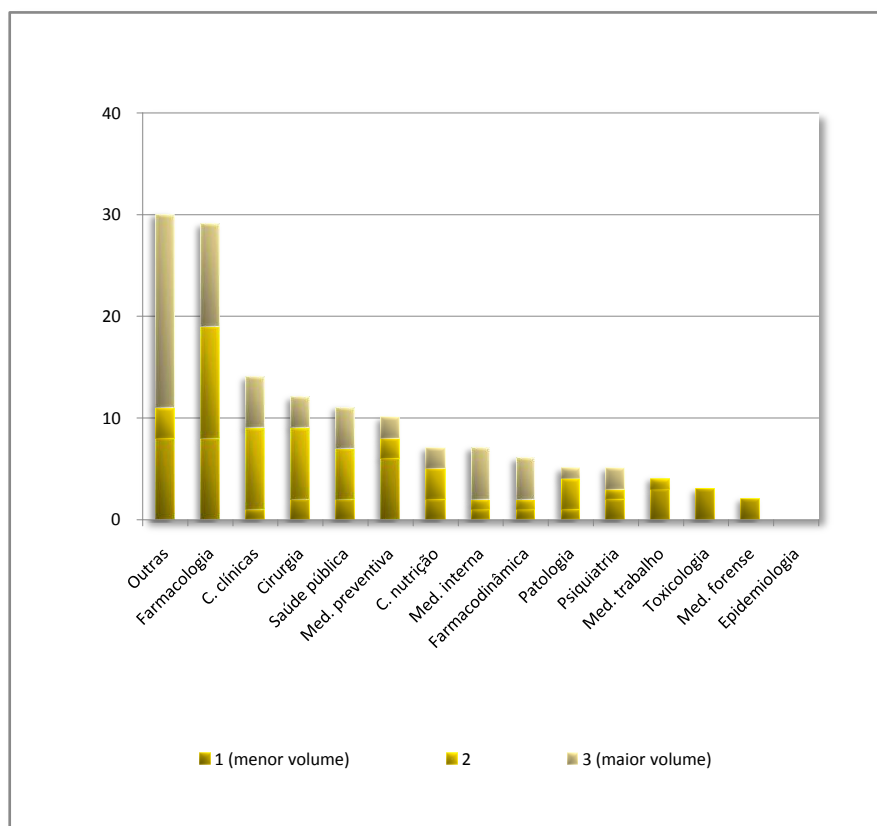


Figura 23. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências Médicas que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 45)

No que respeita às subespecialidades das **Ciências Tecnológicas**, os respondentes seleccionaram as «Tecnologias dos computadores» (73 respostas) e «Tecnologias das telecomunicações» (56 respostas) como as mais volumosas. A seguir, apontaram a «Engenharia e tecnologia mecânica» (38 respostas), as «Outras especialidades tecnológicas» (34 respostas), a «Tecnologia electrónica» (33 respostas) e a «Tecnologia de veículos a motor» (31 respostas). Os restantes subdomínios proporcionaram menores quantidades de trabalho.

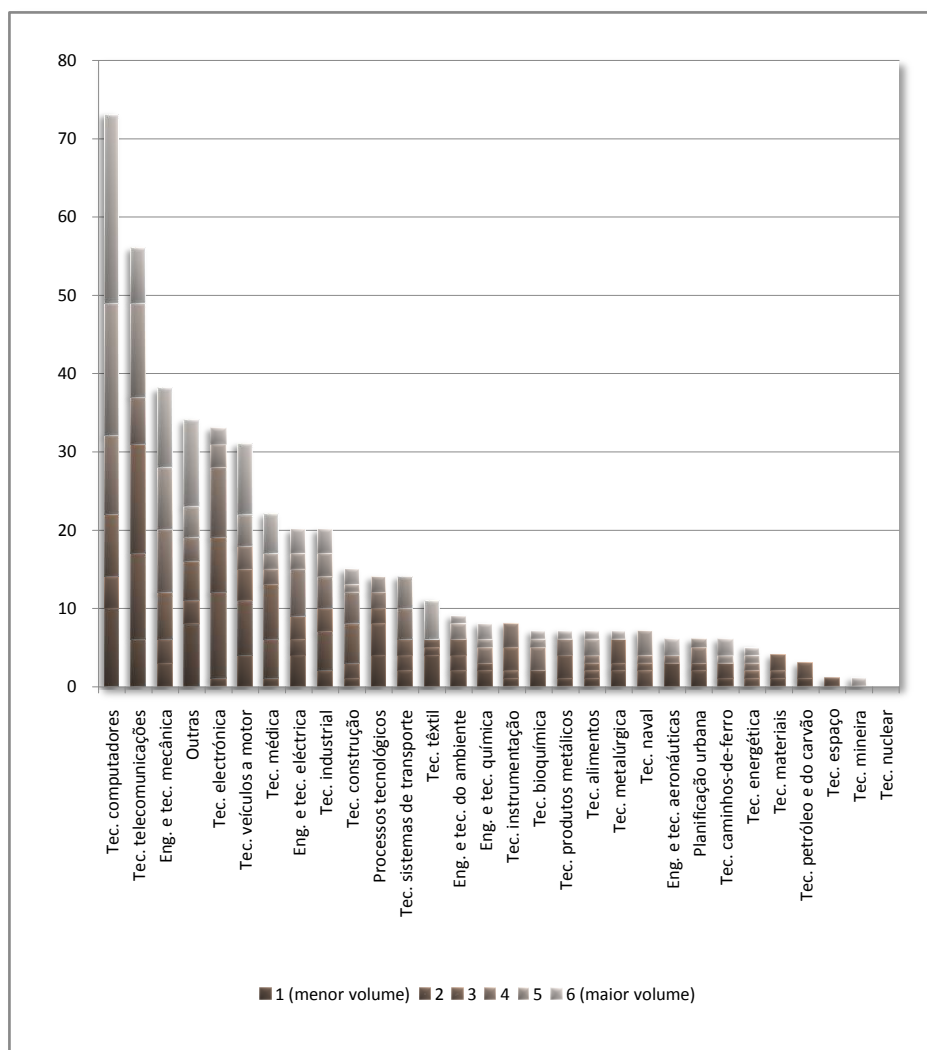


Figura 24. Repartição das respostas acerca das subáreas das Ciências Tecnológicas que maior volume de traduções em > pt-PT proporcionaram, entre 2000 e 2005 (pergunta 47)

Os resultados que nos permitiram traçar o perfil temático dos FST afiguram-se, também, como um indicador das principais tendências do mercado da TCT. O sector mais importante, pois representou cerca de metade do volume de trabalho deste tipo de tradutores, no período de referência, foi o sector da tradução de documentação sobre Ciências Tecnológicas, mais especialmente, sobre as subáreas de Tecnologias dos Computadores, Tecnologias das Telecomunicações e Engenharia e

Tecnologia Mecânica. A área que, a seguir, mais absorveu os FST foi a das Ciências Médicas, principalmente a tradução de documentação sobre Farmácia. Em terceiro lugar, situou-se a tradução de Ciências da Vida, principalmente a tradução relacionada com a Biologia Humana, a Biologia Celular, a Antropologia, a Biologia Animal e a Imunologia. As outras seis áreas ocupam menos de 20 por cento do mercado de TCT, sendo a Matemática, a Astronomia e Astrofísica e a Física os domínios que menos trabalho facultam.

Passamos, agora, ao esboço dos inquiridos, do ponto de vista da tradução dos diferentes géneros de documentos.

3.3.2.3. Perfil genérico dos FST científicos e técnicos

O perfil genérico dos participantes eleva-se da recolha e observação das respostas a dois tipos de perguntas. O primeiro reporta-se aos seis grupos de géneros de documentos científicos e técnicos (3.3.2.3.1). O segundo alude à distribuição do volume de traduções que foram realizadas nos diferentes géneros de documentos científicos e técnicos (3.3.2.3.2) ¹⁰⁰.

3.3.2.3.1. Grupos de géneros de documentos

O grupo dos géneros de documentos científicos e técnicos que constituiu a **maior fonte de trabalho** dos inquiridos, no período de referência (pergunta 66), foi o grupo dos documentos industriais para utilização externa. Com quase metade do volume deste grupo de documentos, encontram-se os géneros que estabelecem a fronteira com a tradução jurídica: o grupo dos géneros científico-jurídicos ou técnico-

¹⁰⁰ As subáreas com resposta 0 não constam dos gráficos apresentados nos subcapítulos 3.3.2.3.1 e 3.3.2.3.2 da tese.

-jurídicos. Em conjunto, estes dois grupos representam metade do volume dos géneros científicos e técnicos traduzidos do inglês para português europeu, entre 2000 e 2005. A seguir, as respostas colocam os géneros de documentos industriais para utilização interna e os géneros de documentos de natureza didáctica. Por último, surgem os géneros de natureza publicitária e os de investigação científica. É isto que indicam os valores do gráfico da Figura 25.

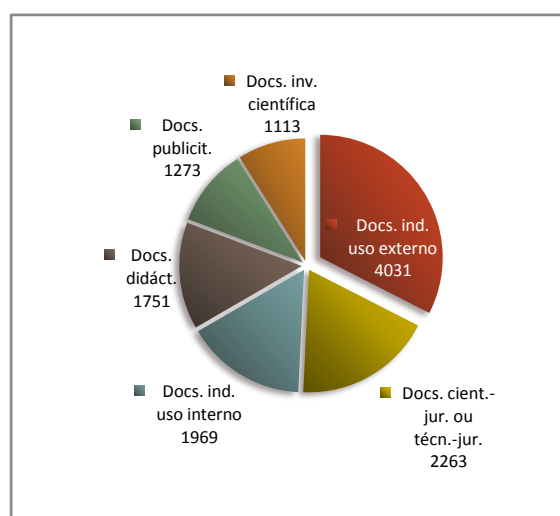


Figura 25. Repartição, por grupo de géneros de documentos, do volume de traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência – total de percentagens (pergunta 66)

Por tomarem em conta a distribuição percentual do volume de trabalho pelos diferentes grupos de géneros, as percentagens médias das respostas apresentam algumas diferenças. No gráfico da Figura 26, estas traduzem-se na inversão da ordem dos documentos de natureza didáctica e dos documentos industriais para utilização interna, bem como dos documentos de investigação científica e dos documentos de tipo publicitário.

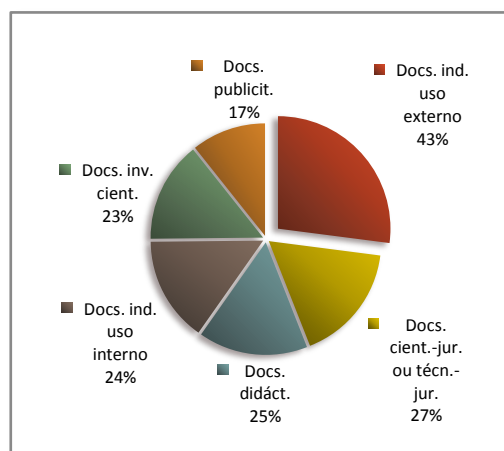


Figura 26. Repartição, por grupo de géneros de documentos, do volume de traduções científicas e técnicas em > pt-PT, realizadas no período de referência – percentagem (pergunta 66)

Vejamos, a seguir, a situação dos géneros particulares de documentos.

3.3.2.3.2. Géneros de documentos

Os três **géneros de natureza didáctica** mais traduzidos pelos participantes, no período de referência, foram os artigos de divulgação científica ou técnica.

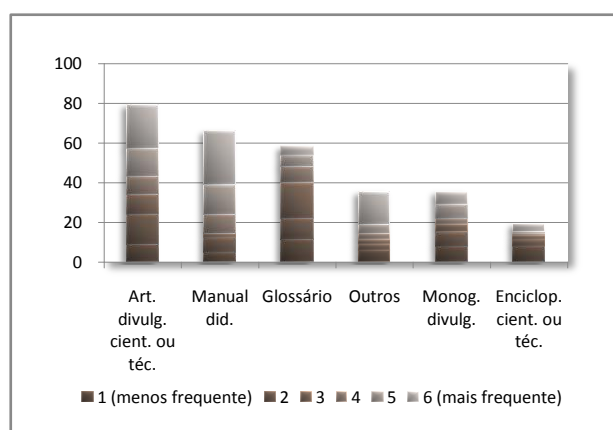


Figura 27. Repartição do volume de traduções, por géneros de natureza didáctica (pergunta 54)

No que diz respeito às respostas abertas à pergunta 55, na qual se solicitava que os participantes que assinalaram a categoria de «Outros géneros de documentos didáticos» os especificassem, recebemos 22 respostas. Na sua maioria, porém, estas não se referiam aos géneros do grupo em causa, mas a áreas de especialidade (p. ex., «Turismo» ou «Literatura») e a géneros de documentos de outra natureza (p. ex., «Livro de divulgação», «Relatórios», «Manuais Técnicos» ou «*Newsletters* técnicas»). Este tipo de respostas poderá dever-se a uma certa precipitação dos inquiridos em referir os géneros de documentos que, naquele momento, teriam mais presente. Poderá, também, dever-se a uma menor familiaridade com os géneros que foram propostos e com a forma como os mesmos foram agrupados. Esta situação repetiu-se nas perguntas de resposta aberta relacionadas com os outros grupos de géneros de documentos (perguntas 57, 59, 61, 63 e 65).¹⁰¹

Os **géneros de natureza publicitária** que maior volume de trabalho proporcionaram aos respondentes foram os folhetos publicitários. A tradução de anúncios destinados a meios de divulgação especializados e a meios de divulgação gerais, também, representou uma percentagem significativa do trabalho deste grupo de documentos:

¹⁰¹ As respostas dos inquiridos sugerem que teria sido útil incluirmos uma breve descrição ou exemplificação dos diferentes tipos de documentos, mas essa clarificação não nos pareceu ser necessária na altura de elaborar o inquérito.

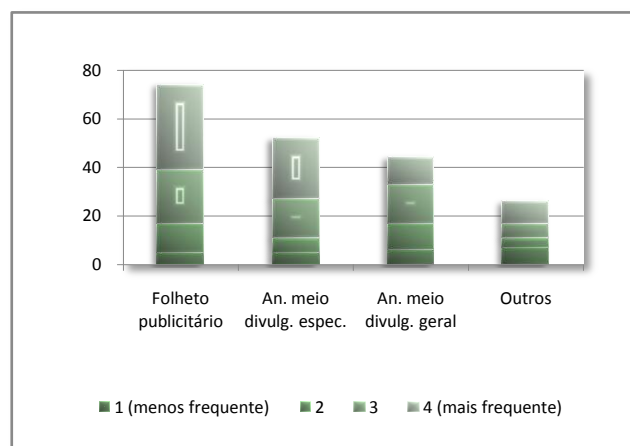


Figura 28. Repartição, por géneros de natureza publicitária, do volume de traduções (pergunta 56)

Os **géneros industriais para utilização externa** mais traduzidos foram os manuais de instruções. A seguir, encontram-se as especificações e os folhetos informativos:

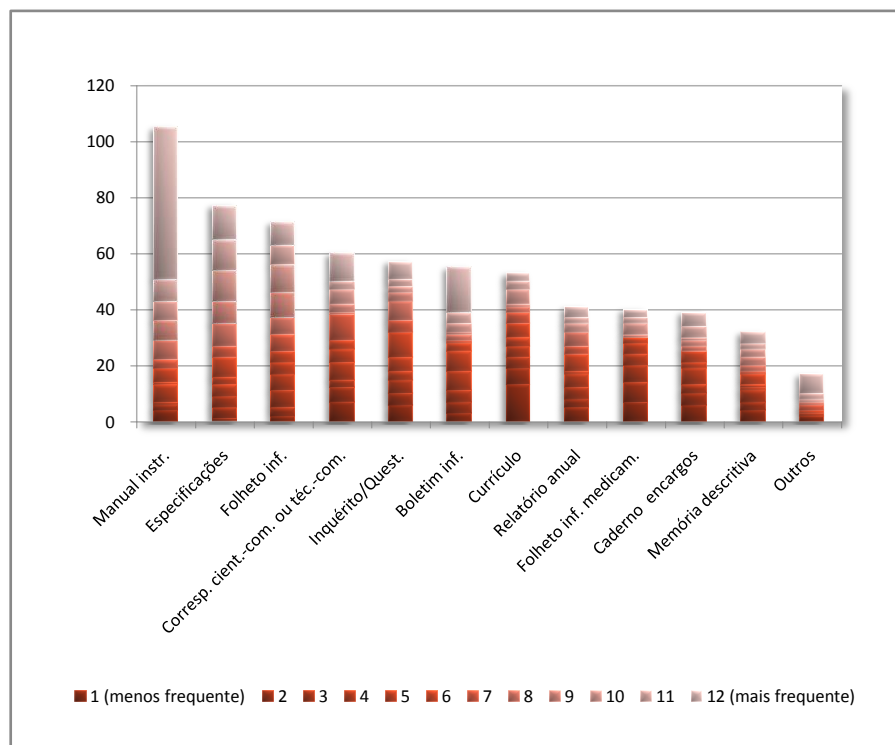


Figura 29. Repartição, por géneros industriais para utilização externa, do volume de traduções (pergunta 58)

No que se refere aos **géneros de investigação científica**, os artigos e os relatórios foram os mais assinalados, ocupando mais de metade do volume de trabalho deste grupo de documentos. As teses e as monografias foram os géneros menos traduzidos.

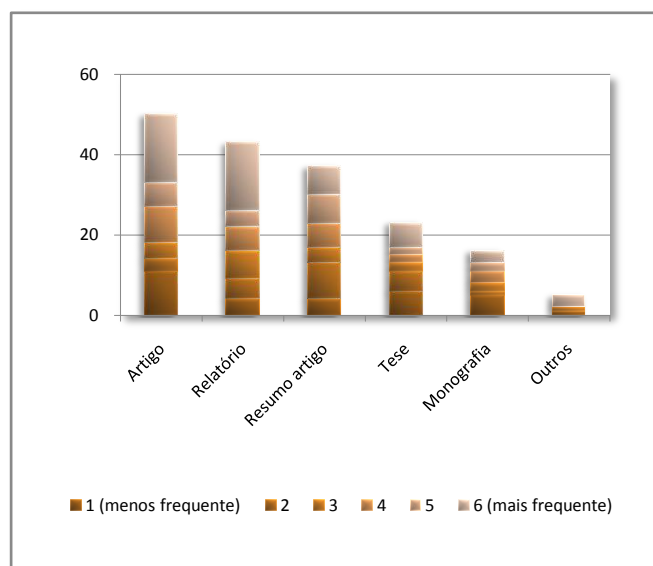


Figura 30. Repartição, por géneros de investigação científica, do volume de traduções (pergunta 6o)

Os **géneros industriais para utilização interna** que os participantes mais traduziram, no período de referência, foram, à semelhança do que aconteceu com os documentos industriais para utilização externa, os manuais de instruções. Cerca de metade do volume deste grupo de géneros refere-se à tradução de manuais, de listas de peças/ferramentas, etc., e de comunicações internas. As actas de reunião e os planos de produção foram os documentos que menor expressão têm neste grupo.

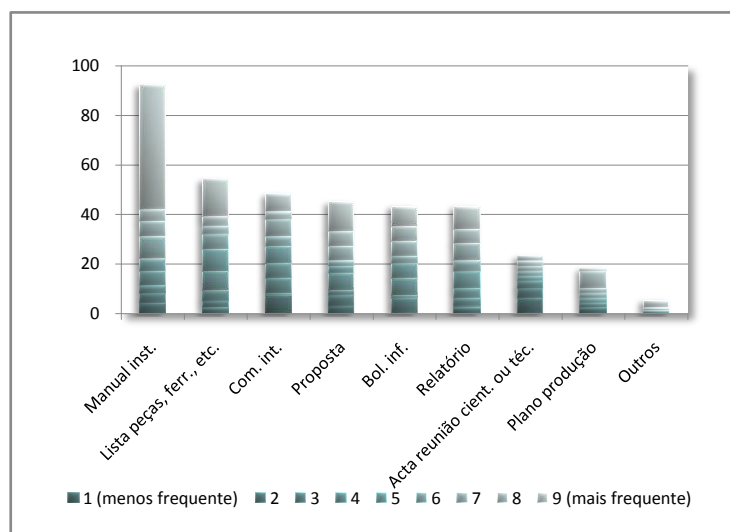


Figura 31. Repartição, por géneros industriais para utilização interna, do volume de traduções (pergunta 62)

No último grupo de documentos – os **géneros científico-jurídicos ou técnico-jurídicos** –, ressalta a tradução de contratos e, a seguir, de certificados e de garantias que, no seu conjunto, representaram metade do volume de trabalho de tradução destes géneros de documentos, no período de referência.

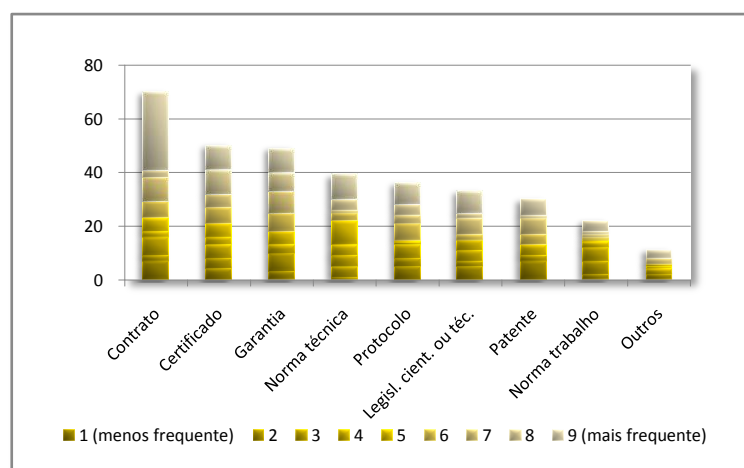


Figura 32. Repartição, por géneros científico-jurídicos ou técnico-jurídicos, do volume de traduções (pergunta 64)

Ainda a propósito das réplicas dos inquiridos às perguntas de resposta aberta desta parte do inquérito, as referências à tradução de sítios da *Internet* e de documentação para ser colocada em linha trouxe a lume a importância que a localização de páginas da *Internet* e de produtos informáticos tem, hoje em dia. As razões pela qual não mencionámos a tradução de páginas da *Internet* nos géneros científicos e técnicos foram:

- a constatação de que as mesmas não incidem, apenas, sobre os domínios das ciências e das tecnologias; e
- a percepção de que os géneros de documentos que referimos podem destinar-se à publicação na *Internet*, em CD-ROM, etc.

Em síntese, os resultados relativos ao perfil genérico dos FST permitem-nos detectar as seguintes tendências no mercado da TCT:

- cerca de metade deste mercado é ocupado com a tradução de documentos industriais para utilização externa e documentos científico-jurídicos ou técnico-jurídicos;
- a tradução de documentos industriais para utilização interna, documentos didácticos, documentos publicitários e documentos de investigação científica é bastante uniforme, em termos de volume de trabalho; e
- a tradução de manuais de instruções predomina nos grupos de documentos industriais para utilização externa e para utilização interna, sendo seguida pela tradução de contratos.

Os resultados sugerem, ainda, que os diferentes géneros de documentos são transversais às várias áreas e subáreas de especialidade (em todas as áreas, p. ex., se redigem e celebram contratos), embora a proeminência da tradução de manuais de instruções pareça denotar uma aproximação maior de alguns géneros de documentos a determinados domínios do saber e da actividade profissional (p. ex., entre o género manual de instruções e as Ciências Tecnológicas). Surpreendente foi verificar o volume de traduções que se cruzam com a área do Direito. A constatação deste facto, aliada à anterior definição da Tradução como um

saber e uma prática, a um tempo, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar (cf. cap.º 1.1), conduzir-nos-ão a repensar a TCT como algo que transpõe as fronteiras dos domínios estreitos das ciências e das tecnologias (cf. cap.ºs 6.1.7 e 6.4.2).

3.3.2.4. *Apreciação e comentários dos participantes*

Neste subcapítulo, analisamos as opiniões dos participantes acerca dos temas prioritários do inquérito (3.3.2.4.1) e sistematizamos o fundamental das observações feitas pelos inquiridos na última pergunta do inquérito, de resposta livre (3.3.2.4.2).

3.3.2.4.1. *Opinião dos participantes*

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos em resposta a perguntas sobre a importância da especialização temática, da especialização de género e da oferta de formação especializada das instituições de ensino superior (3.3.2.4.1.1). Transmitem-se, também, as opiniões dos participantes sobre a actual oferta de formação especializada dos estabelecimentos de ensino superior portugueses (3.3.2.4.1.2).

3.3.2.4.1.1. *Especialização temática*

As respostas dos participantes revelam que eles consideram a sua **especialização em área(s) do conhecimento científico e técnico** como importante e muito importante, conforme mostra o gráfico da Figura 33.

O gráfico revela, ainda, que, em geral, os FST consideram que os CST (empresas de tradução e compradores finais) valorizam menos do que eles próprios a sua especialização temática.

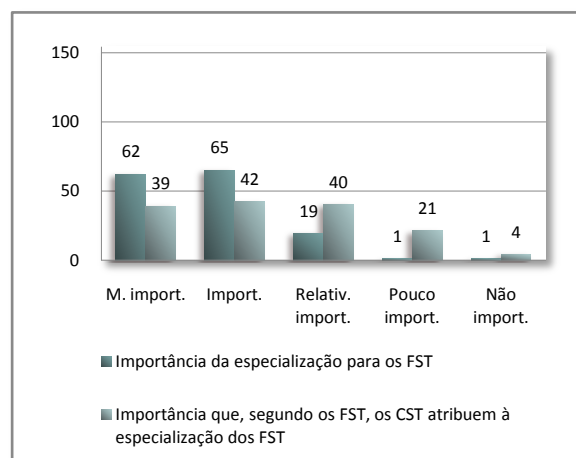


Figura 33. Comparação do número de respostas sobre a importância da especialização em áreas do conhecimento para os FST e sobre a importância que os FST consideram que os CST atribuem à especialização temática dos FST (perguntas 48 e 49)

3.3.2.4.1.2. Especialização genérica

No que se refere à **importância da especialização em géneros de documentos científicos e técnicos**, os respondentes estimam-na como sendo muito importante e importante.

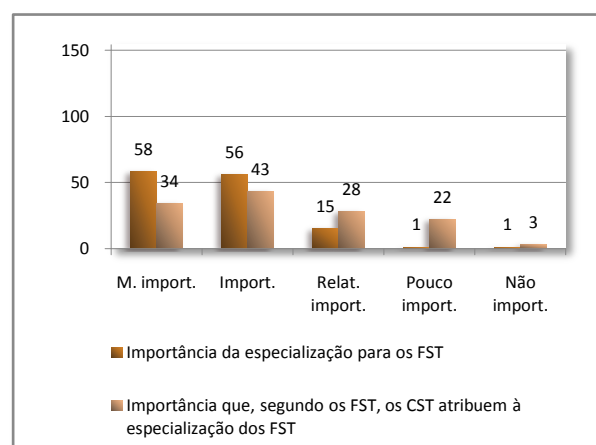


Figura 34. Comparação do número de respostas sobre a importância que os FST atribuem à sua própria especialização na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos e sobre a importância que os FST consideram que os CST atribuem à especialização tipológica dos FST (perguntas 67 e 68)

O gráfico, em cima, mostra, ainda, que os FST crêem que os CST conferem menor importância à sua especialização na tradução de géneros de documentos científicos e técnicos do que os próprios FST.

Em resumo, a discrepância entre a importância que os FST atribuem à sua formação (temática e genérica) e a que eles consideram que os CST atribuem a essa formação poderá ser interpretada de vários prismas, dos quais salientaríamos três. Enquanto:

- evidência do valor dos honorários exigidos pelos FST com elevados níveis de especialização;
- um prolongamento do dogma, já referido, de que qualquer pessoa que sabe ler e escrever em duas ou mais línguas sabe traduzir, incluindo os médicos, engenheiros e cientistas (como, de facto, acontece, todos os dias, nos locais de trabalho); e
- um sintoma de que o universo da tradução (entendam-se os FST e os CST, no seu conjunto) não está, ainda, completamente definido (cf. cap.º 6.1.2).

3.3.2.4.1.3. *Formação especializada nas instituições de ensino superior*

As respostas dos inquiridos anunciam que mais de metade dos participantes estima como muito importante a **formação de tradutores especializados na tradução científica e técnica e nos seus géneros de documentos, pelas instituições de ensino superior**, em Portugal.

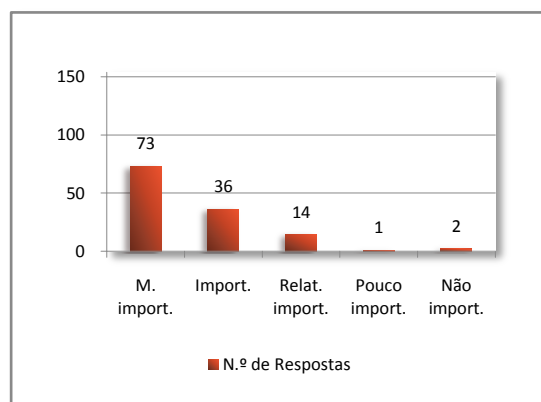


Figura 35. Repartição das respostas relativas à importância que os FST atribuem à formação, pelas instituições de ensino superior, em Portugal, de tradutores especializados na TCT e seus géneros de documentos (pergunta 73)

No entanto, as respostas dos participantes, também, revelam que cerca de metade dos inquiridos considera que a **oferta de formação em tradução científica e técnica e os seus géneros de documentos, pelas instituições de ensino superior**, em Portugal, é insuficiente. No geral, as opiniões sobre este tema são bastante negativas.

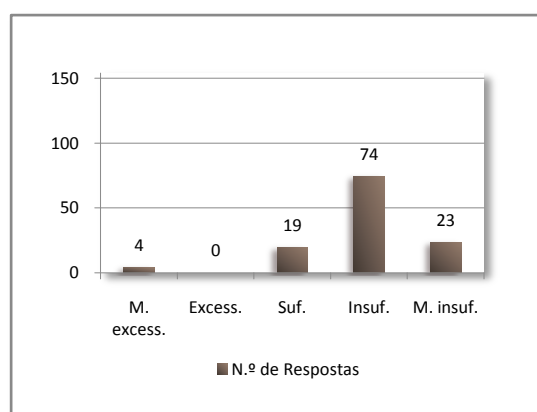


Figura 36. Repartição das respostas relativas à avaliação da actual oferta de formação, pelas instituições de ensino superior, em Portugal, em TCT e seus géneros de documentos (pergunta 74)

Prosseguimos, agora, com a análise dos comentários finais dos inquiridos.

3.3.2.4.2. Observações finais dos participantes

As observações finais, adiantadas por 24 participantes (16 por cento dos respondentes), desenvolveram-se, principalmente, em torno dos temas dos FST e da formação dos FST, sendo sobre eles que nos detemos a seguir.

3.3.2.4.2.1. Os FST

No que diz respeito aos FST, os respondentes referiram os seguintes aspectos:

- um excesso de FST;
- uma escassez de FST (técnicos) competentes, cuja língua de chegada é o português europeu;
- uma falta de profissionalismo dos FST;
- uma fraca consciência da necessidade de se especializarem e de actualizarem os seus conhecimentos numa área específica do conhecimento; e
- os requisitos dos FST, científicos, técnicos e outros, para enfrentarem, com êxito, os desafios da actualidade:
 - dominar o idioma de partida quase ao nível do bilinguismo;
 - dominar razoavelmente bem a LC, do ponto de vista da escrita;
 - dominar as TIC, em geral, e as tecnologias que são específicas da tradução e da indústria das línguas, em particular, e ter uma ligação rápida à *Internet*;
 - possuir as características que são essenciais aos trabalhadores independentes: ser pró-activo,

cumprir prazos, ser rigoroso na qualidade e observar princípios éticos e deontológicos;

- ser capaz de trabalhar longas horas seguidas;
- ser capaz de trabalhar de forma independente; e
- ser criativo, sabendo adaptar o conteúdo, simultaneamente, ao efeito que se espera do DC e às exigências do cliente.

3.3.2.4.2.2. A formação dos FST

Sobre a formação dos FST, os participantes teceram o seguinte tipo de comentários:

- evidenciaram lacunas na formação anterior dos estudantes;
- denunciaram um baixo nível dos formandos em tradução;
- lamentaram uma escassez na oferta do ensino superior público;
- acusaram uma má estruturação dos cursos de Tradução e recriminaram a falta de qualidade de muitos destes cursos;
- acentuaram um desfasamento entre os cursos e a actividade profissional;
- apelaram a que os cursos de formação de tradutores fossem mais práticos e vocacionados para o mercado de trabalho e sugeriram formas de fazê-lo, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino;
- apelaram a que os cursos de Tradução e os cursos em áreas afins fossem mais vocacionados para o ensino-aprendizagem da tradução especializada, a qual deveria englobar uma componente de especialização técnica, e sugeriram formas de fazê-lo, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino;
- solicitaram mais cursos de formação, de primeiro e segundo ciclos, nas diferentes áreas específicas e/ou técnicas, levadas

a efeito por entidades competentes e credíveis; e

- afirmaram que uma formação superior adequada é importante, mas que, hoje em dia, ela é, apenas, uma componente da formação dos tradutores, que depende de outros factores, como a personalidade e as experiências de vida dos FST.

A imagem que se desprende do conjunto das observações finais dos participantes é bastante negativa, tanto no que se refere à formação, como ao desempenho da actividade profissional.

No entanto, as respostas ao inquérito, consideradas no seu todo, permitem-nos traçar um perfil mais eufórico dos FST e do mercado de trabalho da tradução, conforme veremos a seguir.

3.4. Conclusões

As conclusões a este capítulo apresentam-se na forma de um tríptico. Em primeiro lugar, convertem-se num retrato dos FSTct en > pt-PT (3.4.1). A seguir, figuram-se num perfil do mercado de trabalho dos FSTct en > pt-PT (3.4.2). Por último, expressam-se na forma de alguns comentários finais (3.4.3).

3.4.1. Perfil dos FST

Os resultados do inquérito permitem-nos desenhar um perfil genérico dos FST en > pt-PT.

Enquanto **Fornecedores de Serviços de Tradução**, esse retrato mostra que a maioria destes profissionais vive em Portugal, nos principais centros urbanos de Lisboa e Porto. Na sua grande maioria, eles trabalham por conta própria. São, geralmente, jovens na profissão, situando-se a média entre os 5 e os 9 anos de actividade profissional. Geralmente, traduzem para a língua materna – o português – sendo a

combinação/orientação linguística dominante o en > pt-PT. A tradução é a actividade principal de cerca de metade dos FST, embora se tenha detectado uma relação entre a maturidade profissional dos FST e a sua dedicação, a tempo inteiro, à profissão.

Enquanto **Fornecedores de Serviços de Tradução científica e técnica**, haverá a salientar que, também aqui, a experiência é recompensada com uma maior afluência e regularidade de trabalho. Nesta situação, nota-se, ainda, um ligeiro aumento na quantidade de retroversões para inglês.

No que diz respeito à **formação académica** dos participantes, o perfil indica que os FST são, quase todos, licenciados. A maioria deles é licenciada em Tradução e em línguas e Linguística. A formação em ciências e tecnologias não é vultuosa, mas existe. A maioria dos FST não realiza formação superior subsequente. No geral, os FSTct parecem ter pouca consciência da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade da sua actividade, bem como da necessidade de obterem formação especializada.

Os FST realizam alguma **formação profissional**, principalmente relacionada com os temas de ciências e tecnologias. Os FST consideram a formação especializada de nível superior importante e acusam a oferta existente de ser insuficiente.

3.4.2. Perfil do mercado

O **mercado de trabalho** da TCT en > pt-PT é abundante e constante. O principal **destino** das traduções realizadas pelos FSTct é Portugal, embora eles tenham clientes (finais e intermediários) em todos os continentes.

No que se refere à tradução, por domínio de **especialidade**, as áreas que proporcionam mais trabalho são as Ciências Tecnológicas, as Ciências Médicas e as Ciências da Vida. Relativamente aos **géneros** de

documentos científicos e técnicos, todos os grupos são importantes fontes de trabalho, embora o grupo dos documentos industriais para utilização externa seja o mais volumoso. Nos géneros em si, o género mais traduzido é o dos manuais de instruções.

As entidades que integram o mercado de trabalho dos FSTct em > pt-PT oferecem alguma, embora pouca **formação** a estes profissionais.

3.4.3. Conclusões finais

Da perspectiva da formação superior inicial, uma das mensagens transmitidas pelos resultados do inquérito é a da persistência da ideia de que uma formação em áreas diferentes da Tradução poderá formar tradutores profissionais capazes de se adaptarem a um mercado de trabalho no qual a TCT ocupa um lugar de relevo.

Uma segunda mensagem é a de que o mercado de trabalho para os tradutores especializados na produção de documentação científica e técnica é bastante considerável, pelo que a formação na tradução de temas e de géneros de documentos científicos e técnicos é crucial.

Uma última mensagem será a de que os cursos de formação de tradutores, em Portugal, não parecem ter sido capazes de dar resposta (pelo menos até 2005, ano de realização do inquérito) aos anseios e necessidades dos tradutores e ao abundante, mas exigente, mercado da TCT.

As consequências de uma tal situação são várias. Em primeiro lugar e tal como notou um dos participantes no inquérito, reflectem-se, negativamente, sobre o utilizador final e na imagem da profissão. Em segundo lugar, transferem a responsabilidade pela aquisição dos conhecimentos e das competências que são vitais ao desempenho cabal da profissão das instituições de ensino superior para os próprios tradutores. Desta forma, impõem-lhes um percurso descontínuo, longo e de qualidade,

potencialmente, duvidosa, que se tornou completamente desnecessário, com os avanços na investigação e na prática do ensino-aprendizagem da tradução *profissionalizante e especializada*.

Concluimos, assim, que importa regressar à universidade. Mas, para que tal aconteça, será necessário que a universidade se renove, conforme propõe o projecto *Tuning*. Essa renovação envolve, segundo esta mesma entidade, o conhecimento do perfil profissional. Os resultados do inquérito que analisámos ao longo deste terceiro capítulo e que representam a voz dos FST sugerem que um dos primeiros passos será a concepção de cursos em que a TCT assuma um lugar de destaque ou, até mesmo, o lugar de destaque. Esta sugestão será aquilatada a partir do capítulo 5 do presente trabalho.

Antes disso, porém, importa analisar os cursos de primeiro ciclo em Tradução e os cursos relacionados com a tradução portuguesas que, no início do ano lectivo de 2006-2007, se encontram adaptados aos critérios de Bolonha.

4. Da Formação de Tradutores Científicos e Técnicos em Portugal: Uma Análise de Cursos do Primeiro Ciclo

4.1. Cursos de primeiro ciclo de Tradução e cursos envolvendo a tradução, entre o inglês e o português, adaptados aos critérios do processo de Bolonha, no ano lectivo de 2006-2007

No ano lectivo de 2006-2007, diversas instituições de ensino superior que leccionam cursos de Tradução ou cursos que referem a tradução adaptaram as suas licenciaturas aos requisitos do processo de Bolonha. Como referimos anteriormente (cf. cap.º 2.2), em 1999, o Conselho Europeu das Línguas publicou as indicações de um curso de primeiro ciclo nesta área, que deveria ser tomado como modelo pelos estabelecimentos de ensino da Europa comunitária. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006, estabeleceu que os processos de registo dos novos cursos e da adequação dos ciclos de estudo existentes deviam ser instruídos com «f) Uma análise comparativa entre a organização fixada para o ciclo de estudos e a de cursos de referência com objectivos similares ministrados no espaço europeu» (cf. cap.º 6.1.4). Em Setembro de 2006, Teresa Alegre sublinhava as alterações significativas dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução, designadamente, a «tendência para contemplar áreas de especialização diversificadas» (Alegre 2006, 50). Na mesma data, Manuel Moreira da Silva chamava a atenção para as mudanças profundas dos cursos, defendendo, p. ex., que se estimulasse a relação Universidade-Empresa (M. M. Silva 2006, 57-59). Tais constatações faziam prever que os novos e os renovados cursos apresentassem semelhanças significativas com o curso padrão.

Embora tenhamos consciência de que nos encontramos num período de transição, tendo as instituições de ensino superior até 2010 para adaptarem todas as suas propostas formativas ao novo sistema, julgamos ser possível traçar um panorama dos cursos de primeiro ciclo que já foram adaptados aos critérios de Bolonha, tanto por via da

adaptação dos anteriores *curricula*, como pela criação de novos cursos.

Assim, começamos por traçar um panorama, ainda que sucinto, dos cursos de Tradução e dos cursos ligados à tradução que contemplam a combinação/orientação linguística em > pt-PT (4.1.1). A seguir, averiguamos em que medida os planos curriculares das licenciaturas se aproximam do perfil do curso padrão e apontamos os cursos que poderão ser classificados de *cursos de «Tradução»* (4.1.2). Por fim, procuramos determinar o lugar que o nosso objecto de investigação – o ensino-aprendizagem da tradução *científica e técnica* – ou, na sua ausência, da tradução *técnica* ou *especializada*, ocupa nos cursos em análise (4.1.3). Concluimos com um breve comentário aos resultados da nossa análise.

4.1.1. Panorama dos cursos de Tradução e cursos envolvendo a tradução, entre o inglês e o português

O levantamento dos cursos de «Tradução» e dos cursos relacionados com a tradução que foram adaptados aos critérios do processo de Bolonha, no ano lectivo de 2006/2007, gerou um total de 23 cursos, distribuídos por 13 instituições de ensino superior portuguesas.

A análise das designações e dos planos de curso levou-nos a classificar as licenciaturas em 7 tipos, ou categorias, codificadas de A a G, que apresentamos em baixo, seguidas das designações dos respectivos cursos, entre parêntesis ¹⁰²:

- **A – Cursos de Tradução** (curso(s) de Tradução e de Tradução e Interpretação);
- **B – Cursos de designação mista, incluindo a tradução** (curso(s) de Assessoria e Tradução);

¹⁰² Para a lista dos cursos e a discriminação dos seus conteúdos, cf. Volume II - Apêndice G e Volume II - Apêndice H.

- ***C - Cursos com a tradução como minor, variante, especialização*** (curso(s) de Filosofia);
- ***D - Cursos de línguas aplicadas*** (curso(s) de Línguas Aplicadas, Línguas Estrangeiras Aplicadas, Línguas Aplicadas e Gestão);
- ***E - Outros cursos de línguas, com u. c. de tradução*** (curso(s) de Línguas e Literaturas Europeias, Línguas, Literaturas e Culturas);
- ***F - Cursos com outras designações e com u. c. de tradução*** (curso(s) de Comunicação Empresarial, Comunicação Social e Cultural, Estudos Europeus, Relações Internacionais, Secretariado);
- ***G - Cursos em que a tradução consta como saída profissional, mas que não contêm u. c. de tradução*** (curso(s) de Línguas, Literaturas e Culturas).

4.1.1.1. Repartição dos cursos, por forma de adaptação

A consulta do «Site Oficial de Acesso ao Ensino Superior» indica que 20 (87 por cento) cursos da nossa amostra foram adaptados de cursos que já existiam nas escolas e que 3 cursos (13 por cento) (os cursos A3, A4 e F5) ¹⁰³ são novos. Os levantamentos que fomos fazendo, em anos anteriores, indicam, no entanto, que 1 destes, mais especificamente o curso A4, não foi concebido de raiz este ano. Ele, apenas, transitou de uma Escola Superior de um instituto superior para outra Escola Superior do mesmo instituto, altura em que os responsáveis do curso procederam ao ajustamento curricular. Por essa razão, o gráfico da Figura 37 indica apenas 2 cursos novos.

¹⁰³ Ao longo deste capítulo, a referência aos cursos será feita através do código que lhes atribuímos no Volume II - Apêndice H.

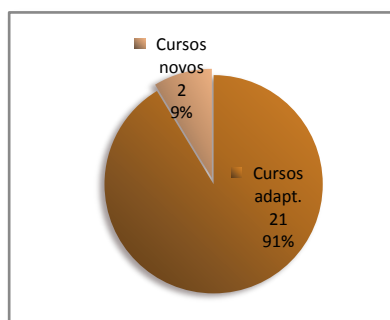


Figura 37. Repartição, por forma de adaptação, dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução

4.1.1.2. Repartição dos estabelecimentos de ensino, por região do país

A Figura 38 mostra que as instituições que facultam cursos de Tradução e cursos relacionados com a tradução são mais numerosas na região de Lisboa, diminuindo, gradualmente, à medida que nos dirigimos para o Centro e o Norte do país. O Sul e as ilhas têm pouca ou nenhuma expressão.

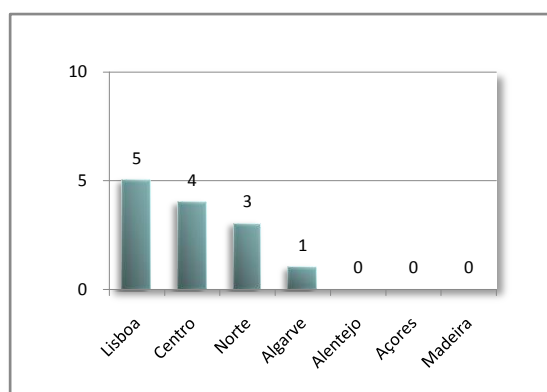


Figura 38. Repartição, por região do país, dos estabelecimentos de ensino que facultam cursos de Tradução e cursos relacionados com a tradução

4.1.1.3. Repartição dos cursos, por região do país

A Figura 39 indica que o número de cursos é maior na região de Lisboa, representando quase 60 por cento da oferta total, decrescendo para o Norte e o Centro do país.

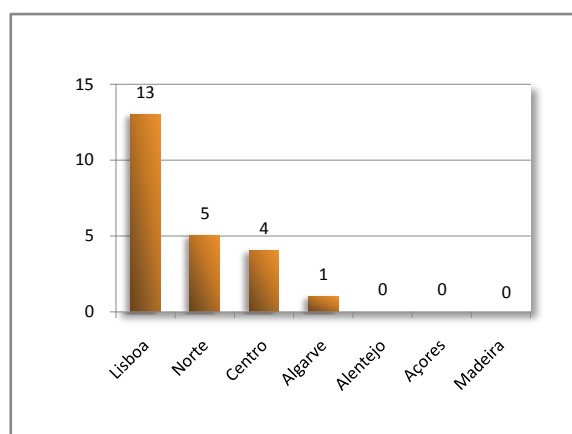


Figura 39. Repartição, por região do país, dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução

Ou seja, este gráfico revela que a dispersão geográfica dos cursos apresenta algumas correspondências com o gráfico da Figura 38: a oferta situa-se, prioritariamente, nas zonas onde existem as maiores concentrações da população.

4.1.1.4. Repartição dos cursos, por categoria

A Figura 40 indica que a maioria dos cursos da amostra é de Tradução ou de Tradução e Interpretação (A) (31 por cento). Seguem-se as licenciaturas com outras designações, mas que contêm u. c. de Tradução (F) (23 por cento), os cursos de línguas aplicadas (D) e outros cursos de línguas com u. c. de tradução (E) (cada um destes grupos representando 17 por cento da oferta). As restantes categorias são pouco relevantes.

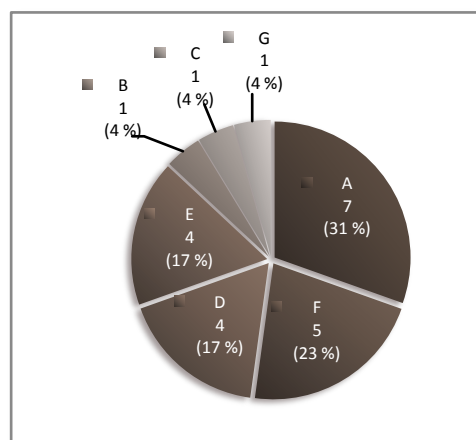


Figura 40. Repartição dos cursos, por categoria

O gráfico acima confirma a proeminência dos cursos de Tradução (7 cursos), embora a soma dos cursos com outras designações com os cursos de línguas com componentes de tradução (13 cursos) mostre que o ensino-aprendizagem da Tradução continua a estar ligado, prioritariamente, a outras áreas de estudo, sobretudo às línguas e Linguística.

4.1.1.5. Repartição dos cursos, por estabelecimento de ensino

Relativamente ao número de licenciaturas que cada instituição oferece, a Figura 41 indica que a maioria das escolas (8) proporciona 1 curso (62 por cento). 3 estabelecimentos disponibilizam 2 cursos (23 por cento) e, apenas, 2 instituições (15 por cento) facultam 4 e 5 cursos de Tradução ou que estão ligados à tradução.

O mesmo gráfico mostra que as instituições que facultam o maior número de cursos pertencem, por ordem decrescente, ao ensino concordatário (5 licenciaturas) e ao ensino público universitário (4 licenciaturas). No plano intermédio, constata-se a presença exclusiva de estabelecimentos do ensino superior público (2 do universitário e 1 do

politécnico), cada um deles com 2 cursos. Com 1 curso apenas, encontram-se 5 instituições do ensino público (3 do universitário e 2 do politécnico) e 3 do ensino privado.

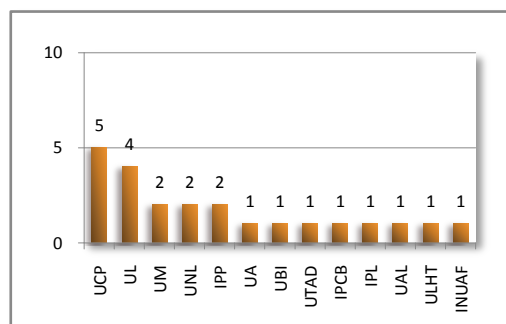


Figura 41. Repartição dos cursos, por estabelecimento de ensino superior

4.1.1.6. *Repartição dos cursos (número e diversidade), por tipo de estabelecimento de ensino*

A Figura 42 indica que a maior quantidade (48 por cento) e diversidade de cursos encontra-se no ensino superior público universitário (cursos pertencentes a 5 categorias diferentes). A seguir, situam-se, com alguma diferença, o ensino concordatário (com 22 por cento da oferta, distribuída por 4 categorias de cursos) e o ensino público politécnico (com 18 por cento da oferta e 3 categorias de cursos). O ensino privado tem a menor oferta (13 por cento), distribuída por duas categorias de cursos.

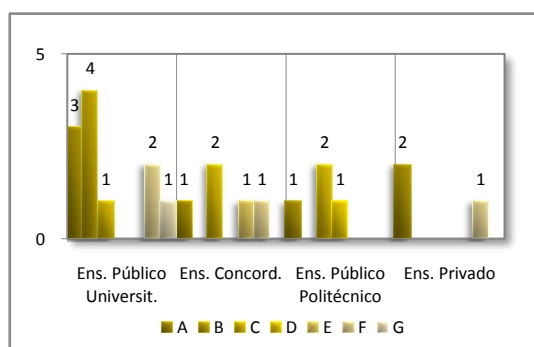


Figura 42. Repartição dos cursos (número e diversidade), por tipo de estabelecimento de ensino superior

Em suma, a maior quantidade e diversidade das formações pertence ao ensino público.

4.1.1.7. Repartição dos cursos, por área científica

A Tabela 4 mostra que cerca de metade dos cursos são albergados por faculdades, departamentos ou institutos afectos às Ciências Humanas. 5 cursos são acolhidos por faculdades, departamentos ou escolas que englobam também as Ciências Sociais e 2 cursos por um instituto de Contabilidade e Administração. Apenas 1 das instituições tem um departamento que, não sendo dedicado, apenas, à Tradução, menciona-a, explicitamente, na sua designação.

DESIGN. N.º CURSOS	LETRAS	LÍNGUAS, LIT. E CULT.	TRAD. E INT.	C. HUM.	C. SOC. E HUMAN.	EDUC.	CONT. E ADMIN.	OUTROS
1	-	Dep. Línguas e Culturas Dep. Línguas, Literaturas Modernas, Tradução e Interpretação Inst. Línguas e Ciências Humanas	Dep. Línguas, Literaturas Modernas, Tradução e Interpretação	Inst. Línguas e Ciências Humanas	Dep. Ciências Sociais e Humanas	-	-	Inst. Sup. ...
2	Dep. Letras	-	-	-	Fac. Ciências Sociais e Humanas	Esc. Sup. Educação	Inst. Sup. Cont. e Admin.	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Fac. Letras	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	Fac. Ciências Humanas	-	-	-	-

Tabela 4. Repartição dos cursos, por área de acolhimento

4.1.1.8. Repartição dos cursos, por número de línguas estrangeiras

No que se refere às línguas estrangeiras, a Figura 43 indica que cerca de metade (53 por cento) dos cursos da amostra oferece entre 4 e 5 línguas estrangeiras (LE). Cerca de um quarto dos cursos (26 por cento) faculta 1 e 2 LE. Menos significativa (21 por cento) é a oferta de 3 LE e, principalmente, de mais de 6 LE.

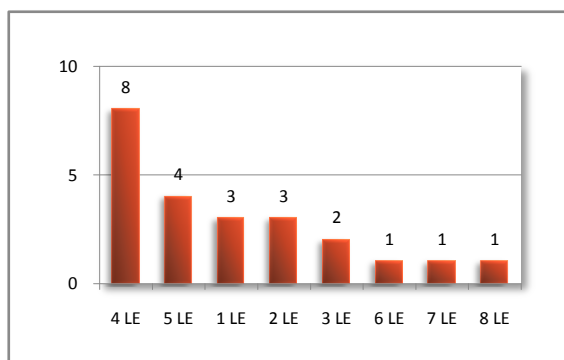


Figura 43. Repartição dos cursos, por número de línguas estrangeiras

Relativamente às línguas em si, a Figura 44 revela o predomínio do inglês, seguido, em níveis quase iguais, do francês, alemão e espanhol. Menos comuns são os idiomas menos vulgares.

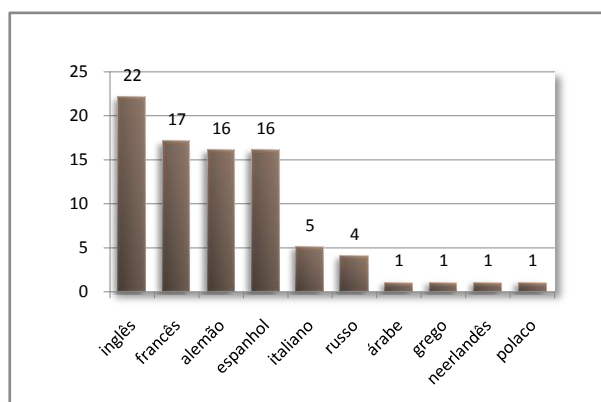


Figura 44. Repartição dos cursos, por tipo de línguas estrangeiras

Ou seja, os cursos parecem seguir as tendências que o relatório do projecto *REFLECT* assinalou para o uso das línguas estrangeiras. As línguas menos vulgares estão bastante orientadas para o universo europeu. À excepção do russo, destaca-se a ausência das línguas que vigoram nos países cujos mercados estão a emergir e que prometem constituir-se como parceiros comerciais inevitáveis, num futuro próximo

¹⁰⁴.

4.1.1.9. Repartição dos cursos, por saídas profissionais

No que diz respeito às saídas profissionais dos cursos, adoptámos, como base, as áreas de estudo propostas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no «Site de Acesso ao Ensino Superior». Assinalámos todas as saídas profissionais (num total de 136 referências) que constavam nas páginas dos cursos. Na ausência desse tipo de indicações nas páginas da *Internet* das instituições, consultámos o «Guia do Estudante» do *Jornal Expresso*. Distribuímos as referências segundo a categoria do curso e a área de estudo. Com estes dados, construímos as tabelas dos Apêndices J e K e o gráfico em baixo, no qual se registam as diferentes ocorrências das saídas profissionais, por curso e por área de estudo. A seguir, efectuámos o desdobramento deste gráfico nos gráficos das Figura 45 à Figura 49 e da Figura 54.

¹⁰⁴ Embora o curso não integre a nossa análise por não contemplar o inglês, a partir do ano lectivo de 2006-2007, o Instituto Politécnico de Leiria oferece um curso de tradução que contempla o chinês e que já foi adaptado ao sistema de créditos europeu.

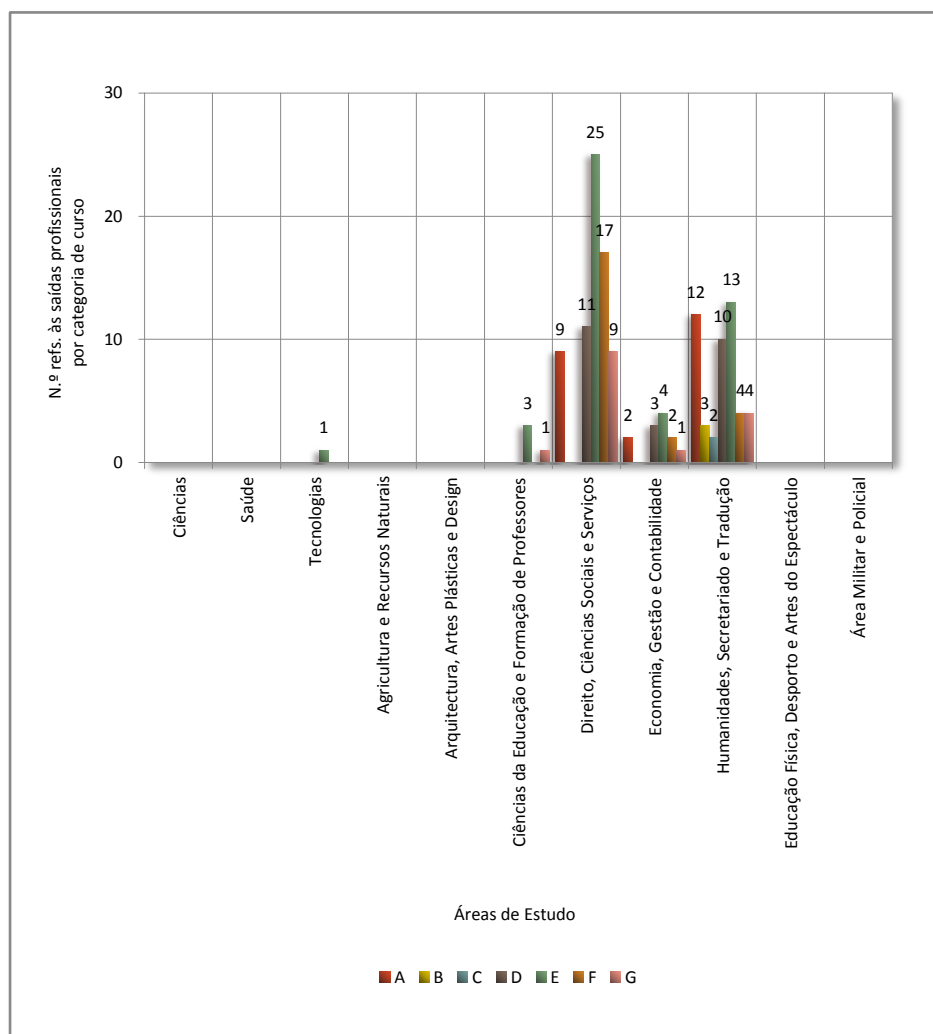


Figura 45. Repartição das saídas profissionais, por categoria de curso e por área de estudo

Os resultados do gráfico acima indicam que as saídas profissionais dos cursos em análise não parecem ser compatíveis com as áreas de estudo das Ciências, Saúde, Agricultura e Recursos Naturais, Arquitectura, Artes Plásticas e *Design*, Educação Física, Desporto e Artes do Espectáculo, bem como a Área Militar e Policial.

A Figura 46, que segue, indica que a nossa amostra de cursos apenas encontra 1 saída profissional na área das Tecnologias, mais especificamente num curso da categoria *E – Outros cursos de línguas*, com

módulos de tradução.

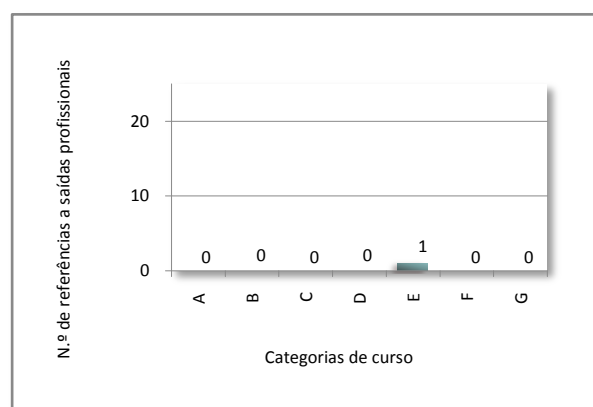


Figura 46. Repartição das saídas profissionais na área de Tecnologias (1 - 1 por cento), por categoria de curso

A Figura 47 inclui, apenas, 4 menções, 2 relativas ao ensino e 2 relativas ao ensino de línguas. As referências ocorrem nos cursos das categorias E – *Outros cursos de línguas, com u. c. de tradução* e G – *Cursos em que a tradução consta como saída profissional, mas que não contêm u. c. de tradução*. Estes resultados não parecem apontar para a existência de uma ligação directa entre os cursos mais explicitamente ligados à tradução (os grupos A e B) e o ensino.

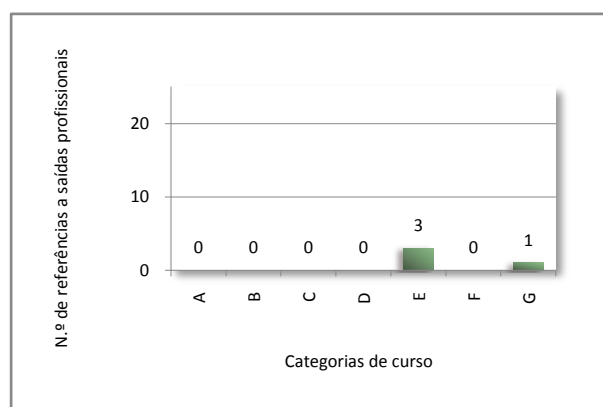


Figura 47. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Ciências da Educação e Formação de Professores (4 - 3 por cento), por categoria de curso

Estes resultados sugerem que o ensino, também, não parece ser uma área para a qual os cursos de tradução estão particularmente vocacionados.

A Figura 48 mostra que os cursos relacionados com a Economia, a Gestão e a Contabilidade distribuem-se pelos sectores estatal (7), empresarial (4) e bancário (1).

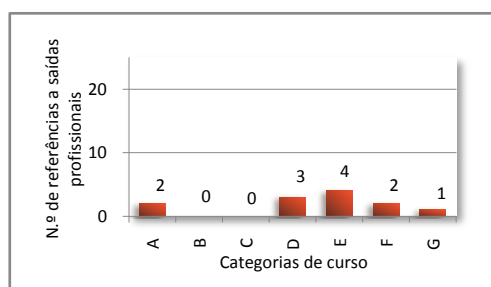


Figura 48. Repartição das saídas profissionais nas áreas da Economia, Gestão e Contabilidade (12 - 9 por cento), por categoria de curso

Embora estes resultados sejam, ligeiramente, mais relevantes do que os do grupo anterior, ainda assim, eles são pouco significativos.

Conforme demonstram as 48 entradas (35 por cento do total de referências) da Figura 49, a segunda área mais significativa para os estudantes que completam um curso de primeiro ciclo ligado, de forma mais ou menos directa, à Tradução é a das Humanidades, Secretariado e Tradução.

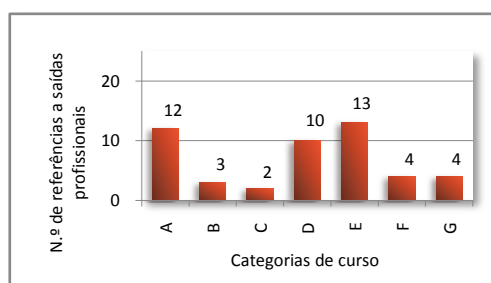


Figura 49. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução (48 - 35 por cento), por categoria de curso

Neste grupo, tal como ilustra a Figura 50, em baixo, mais de metade das saídas profissionais referem-se à Tradução (26 ocorrências - 54 por cento do total de referências desta área). A seguir, encontram-se o Secretariado e diversos tipos de Assessoria (13 referências - 27 por cento), a Interpretação (8 - 17 por cento) e 1 referência a «Especialistas em terminologias científicas e técnicas» (2 por cento). No seu conjunto, a Tradução representa quase três quartos das saídas profissionais da área de Humanidades, Secretariado e Tradução.

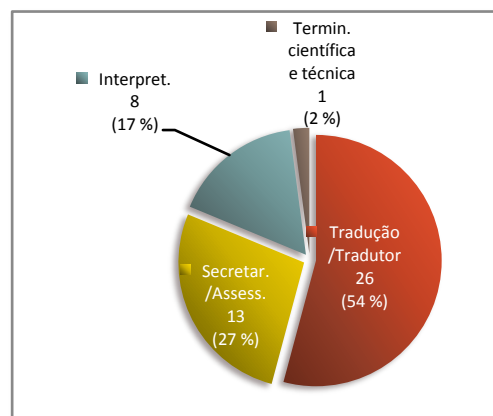


Figura 50. Repartição das saídas profissionais nas áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução

O desdobramento das entradas relacionadas com a tradução gera a Figura 51, na qual 5 instâncias (20 por cento) pormenorizam o tipo de tradução que o licenciado está apto a desenvolver, como a localização ou a tradução literária e ensaística ¹⁰⁵. 13, ou seja, quase metade das ocorrências (49 por cento), preferem a designação generalista de *Tradução* ou *Tradutor*, dando a entender que, logo que terminam o curso, os licenciados estão habilitados a desempenhar qualquer tarefa de

¹⁰⁵ Estas referências ocorrem nos cursos das categorias A – *Cursos de Tradução* (2), C – *Cursos com a tradução como minor, variante, especialização* (1) e D – *Cursos de Línguas Aplicadas* (2).

tradução em qualquer área de especialidade. 1 ocorrência (4 por cento) acentua mesmo a abrangência das competências dos seus licenciados. 2 (8 por cento) referem-se, não à actividade em si, mas aos locais onde os tradutores podem desempenhar as suas funções, indiciando, também elas, que os graduados serão capazes de desempenhar as actividades de tradução/tradutor em qualquer entidade e em qualquer domínio do conhecimento, assim que concluem a sua formação inicial.

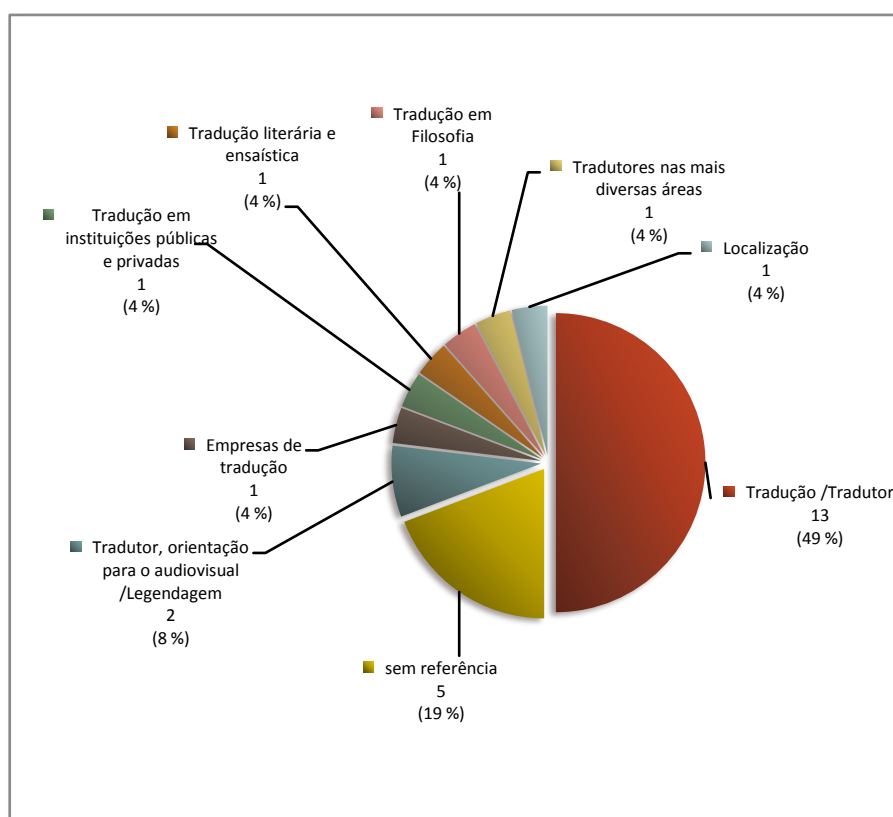


Figura 51. Repartição do tipo de referências à tradução nas saídas profissionais das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução

A Figura 52 mostra que as categorias de curso que mais apontam a tradução como saída profissional são, por ordem decrescente de importância, as categorias:

- A – Cursos de Tradução (8 cursos – 37 por cento),

- *D – Cursos de línguas aplicadas* (6 cursos – 29 por cento) e
- *E – Outros cursos de línguas, com módulos de tradução* (4 cursos – 19 por cento).

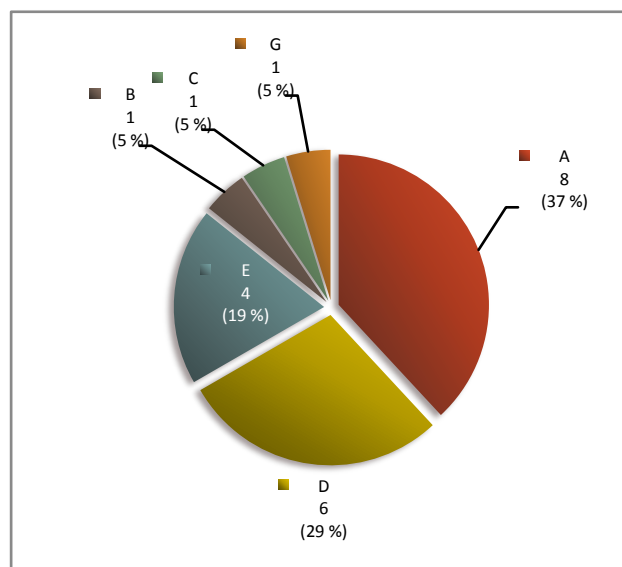


Figura 52. Repartição do número de referências à tradução nas saídas profissionais das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução

A Figura 53 indica que a tradução é a saída profissional prioritária dos cursos da categoria *A – Cursos de Tradução*, ocupando a primeira posição em 6 dos 10 cursos. Menos crucial, mas com algum destaque, parece ser a tradução como saída profissional dos cursos da categoria *D – Cursos de línguas aplicadas*. Nas restantes categorias, os dados sugerem que a tradução é uma saída profissional menos relevante (a categoria F não consta no gráfico por apresentar o valor 0).

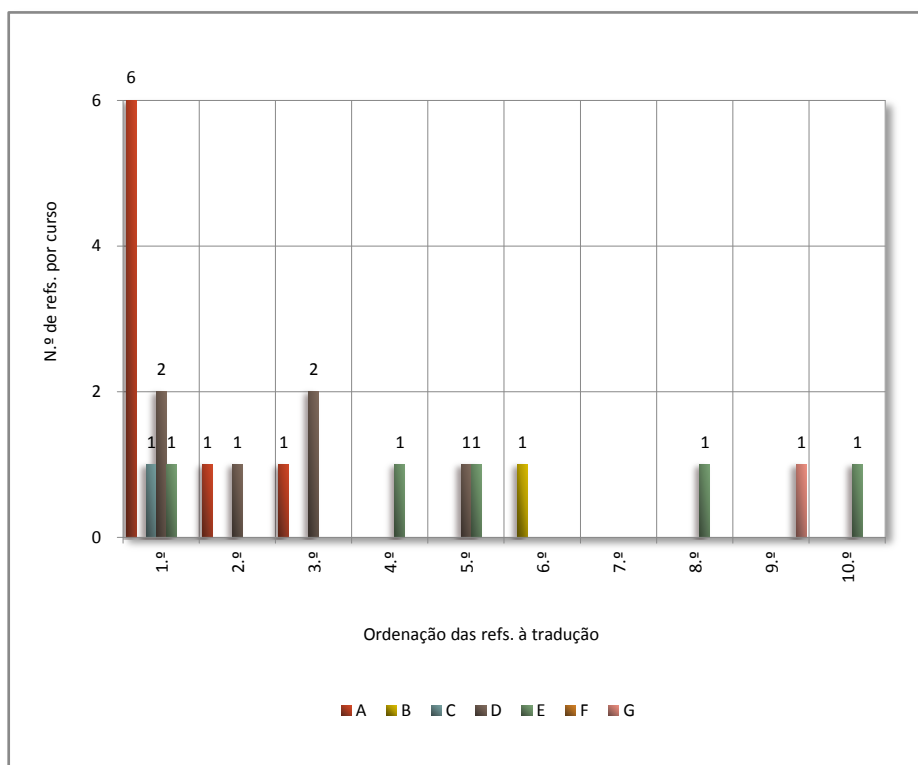


Figura 53. Repartição (ordenação e frequência) das referências à tradução como saída profissional, por categoria de curso

Por outras palavras, a leitura que fizemos dos dados coligidos permite detectar uma ligação estreita entre a formação em tradução e os cursos das:

- Categoria **A** – *Cursos de Tradução* e
- Categoria **D** – *Cursos de línguas aplicadas*.

Todavia, as áreas que mais e mais diversificadas referências contêm à tradução são as do Direito, Ciências Sociais e Serviços (71 – 52 por cento do total de indicações), como revela o gráfico da Figura 54.

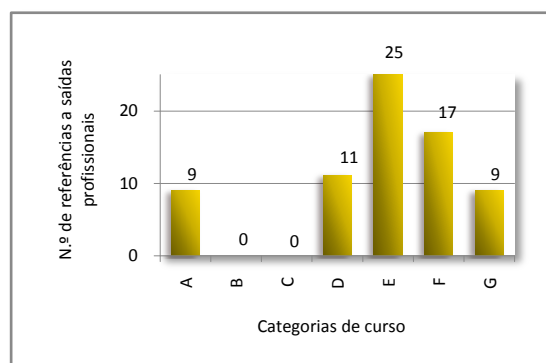


Figura 54. Repartição das saídas profissionais nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços (71 - 52 por cento), por categoria de curso

Quando repartimos os conteúdos do gráfico acima, obtemos os oito grupos que constam da Figura 55.

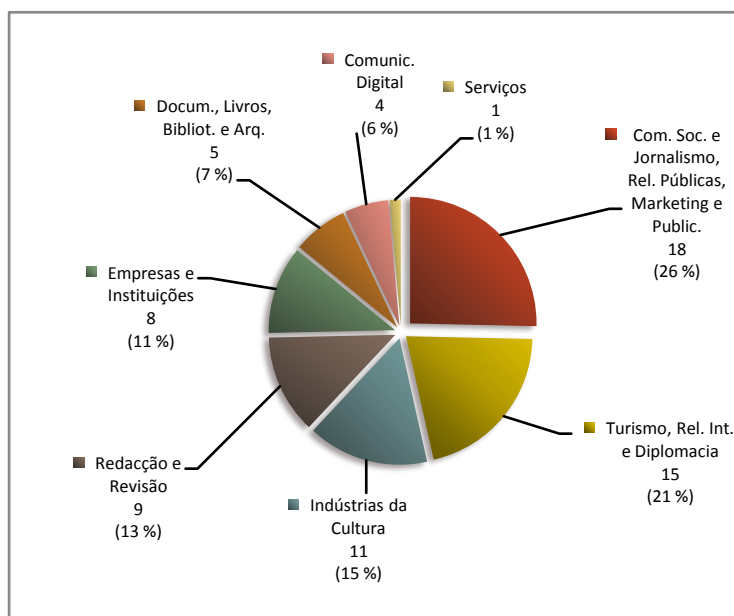


Figura 55. Repartição das saídas profissionais nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços

Relativamente à redacção e à revisão, encontramos, aqui, 6 referências à primeira (2 à redacção técnica, 1 à redacção em jornais e

revistas de especialidade e 1 à criação literária) e 3 à segunda (2 à revisão em geral e 1 à revisão especializada). Ao todo, porém, estas indicações perfazem, apenas, 9 por cento do total das saídas profissionais das áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços.

Segundo indicam as saídas profissionais dos cursos desta área, os licenciados em Tradução ou em cursos relacionados com a tradução, também, estão habilitados a exercerem, para além das actividades de redacção e revisão, outras funções, sobretudo nos âmbitos da Comunicação Social, Jornalismo, Relações Públicas, Marketing e Publicidade e, ainda, nas áreas do Turismo, Relações Internacionais e Diplomacia. Além disso, detêm, também, competências que lhes permitem trabalhar nas indústrias da cultura e nas empresas e instituições. Menos incisiva mas, mesmo assim, possível é a sua participação nos domínios da documentação, livros, bibliotecas e arquivos, da comunicação digital e dos serviços em geral.

Em suma, os cursos de primeiro ciclo em Tradução e relacionados com a tradução prevêm um número muito diversificado de saídas profissionais para os seus licenciados. Entre estas encontram-se, nem sempre como uma prioridade, a própria tradução e, também, actividades nas áreas da Comunicação Social, Jornalismo, Relações Públicas, Marketing e Publicidade, a Redacção e a Revisão de documentação, a Legendagem, a Localização, a Terminologia, entre outras.

Resumindo, a nossa análise parece indicar que os cursos das categorias A e D são os que estão mais vocacionados para o desempenho de actividades relacionadas com a tradução, embora a mesma análise deixe transparecer uma visão mais abrangente do potencial performativo dos tradutores, sobretudo no universo amplo da comunicação.

A seguir, importa conhecer melhor os grupos curriculares que compõem os planos dos cursos que temos vindo a analisar.

4.1.2. Comparação entre o curso padrão e os cursos de primeiro ciclo em Tradução e relacionados com a tradução

Neste subcapítulo, propomo-nos analisar, em primeiro lugar, os planos curriculares dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução que foram adaptados aos requisitos de Bolonha, no ano lectivo de 2006-2007. A seguir, estudamos os grupos curriculares ¹⁰⁶ que consideramos serem específicos dos cursos de Tradução - «Processamento de Dados e Ferramentas de Tradução», «Técnicas e Metodologia da Tradução», «A Profissão de Tradutor», «Prática da Tradução» e «Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução» - e os grupos curriculares que consideramos serem de apoio, ou suporte, aos cursos de Tradução.

4.1.2.1. *Análise dos planos curriculares*

O desenvolvimento desta temática requer que clarifiquemos a maneira como as u. c. foram tratadas.

O curso padrão, tal como foi concebido pelo *TNP*, tem uma duração de 4 anos (cf. cap.º 2.2). Mas a maior parte dos cursos de primeiro ciclo (incluindo os de Tradução), em Portugal, passou a ter 6 semestres lectivos/180 créditos europeus, na sequência do que foi estipulado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Assim, tivemos de repensar a distribuição dos créditos e a designação das u. c. do curso padrão. A nossa opção passou por adoptar designações mais englobantes, reduzindo, desta forma, o número das disciplinas do curso.

Começámos, assim, por condensar as designações dos módulos

¹⁰⁶ Os grupos curriculares serão, também, designados como cadeiras ou disciplinas *nucleares*, ou *troncais*.

do curso padrão em 11 grupos curriculares, tal como indica a terceira coluna da Tabela 5, na qual se apresenta a correspondência entre as designações da proposta to *TNP* e os grupos curriculares que, a partir das mesmas, concebemos.

DESIGNAÇÕES DO TNP		NOSSAS DESIGNAÇÕES	ECTS
- Análise e Produção de Texto - Técnicas de Redacção e Revisão de Texto	➔	Análise, Redacção e Revisão de Documentos (ARRD)	14,4
- Linguística Comparativa I - Linguística Comparativa II	➔	Linguística Comparativa (LC)	14,4
- Culturas e Temas da Actualidade I - Cultura Europeia - Culturas e Temas da Actualidade II	➔	Cultura e Temas da Actualidade (CTA)	21,6
- Introdução ao Processamento de Dados e às Ferramentas de Tradução - Ferramentas Avançadas de Tradução	➔	Processamento de Dados e Ferramentas de Tradução (PDFT)	14,4
- Introdução às Técnicas de Tradução - Metodologia da Tradução	➔	Técnicas e Metodologia da Tradução (TMT)	14,4
- Introdução à Profissão - Ética Profissional	➔	A Profissão de Tradutor (P)	14,4
- Tradução Geral I - Tradução Geral II - Técnicas de Tradução Especializada I - Tradução Geral III - Tradução Especializada II	➔	Prática da Tradução (PT)	36
- Introdução à Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução - Teoria da Tradução II	➔	Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução (TTIT)	14,4
Técnicas de Interpretação	➔	Interpretação (I)	7,2
- Documentação e Terminologia - Gestão Terminológica	➔	Documentação e Terminologia para a Tradução (DTT)	14,4
- Temas de Especialidade I - Temas de Especialidade II	➔	Temas de Especialidade (DE)	14,4

Tabela 5: Correspondência entre as u. c. do curso padrão e o reagrupamento dessas u. c. em grupos curriculares

Para uma mais fácil visualização da distribuição dos créditos/carga horária (ou seja, do volume de trabalho) que se tornarão os

valores-guia desta análise, elaborámos, também, a Figura 56. Na sequência da distinção que os documentos que nos chegam da UE, designadamente, o projecto *Tuning*, estabelecem entre, p. ex., uma u. c. *nuclear* («Core course (part of the core of a programme of studies)»), uma u. c. de *suporte/apoio* («Related course (supporting course for the core)») e uma u. c. *minor* («Minor course (optional course or subsidiary course)») (González e Wagenaar 2003, 47), também nós procurámos diferenciar as cadeiras nucleares das restantes. O resultado foi integrado na Tabela 5 e na Figura 56, pela colocação, a negrito, das disciplinas nucleares. Estas são cinco¹⁰⁷ e representam um total de 52 por cento do volume de trabalho/créditos ECTS.

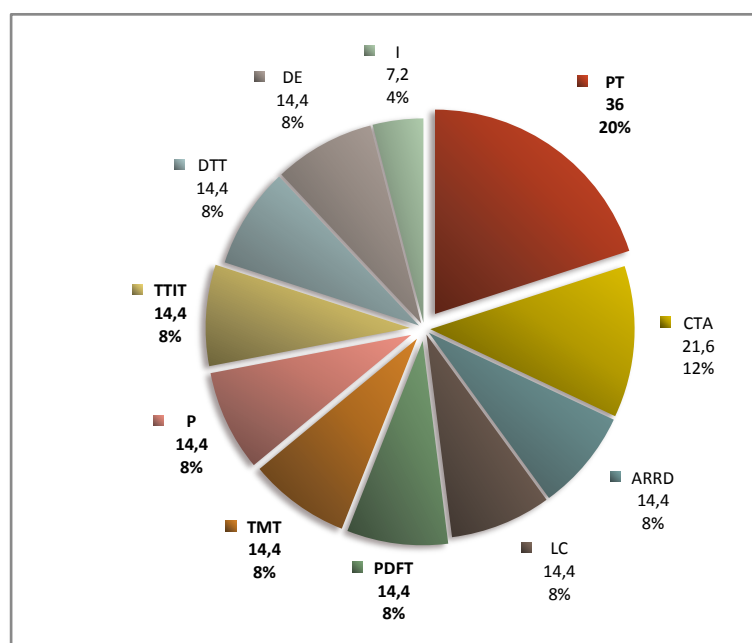


Figura 56. Repartição percentual dos grupos curriculares de referência

¹⁰⁷ Não considerámos a Interpretação como uma disciplina nuclear por a mesma não se revelar importante numa proposta como a que pretendemos apresentar.

Na sequência do que estipula o *TNP* e os descritores das u. c. do curso padrão, as cadeiras de línguas (portuguesa e estrangeiras) dos cursos da amostra não são consideradas disciplinas adequadas a um curso de Tradução, pelo que as integramos no agrupamento suplementar intitulado *Outras*. Nesta categoria, também colocámos as disciplinas relacionadas com a Linguística não comparativa (ou contrastiva), bem como as cadeiras de prática da tradução literária, que o *TNP* remete, explicitamente, para as formações posteriores (European Language Council 2003c, 6). Esta rubrica acolhe ainda as disciplinas de metodologias e simulação de situações profissionais que não estão relacionadas com a tradução, bem como outras u. c. que não se integram nas rubricas do curso padrão.

Por outro lado, sempre que a designação de uma u. c. disser respeito a mais do que uma rubrica, repetiremos a sua ocorrência, distribuindo os créditos, equitativamente, pelas respectivas disciplinas ¹⁰⁸.

No que se refere à análise das disciplinas propriamente ditas, a Figura 57 compara as cargas horárias (em percentagem) das u. c. dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução, designadamente os valores médios, máximos e mínimos de cada uma, com o volume de trabalho das u. c. do curso padrão.

¹⁰⁸ Veja-se a discriminação das u. c. nos cursos que constam do Volume II - Apêndice M.

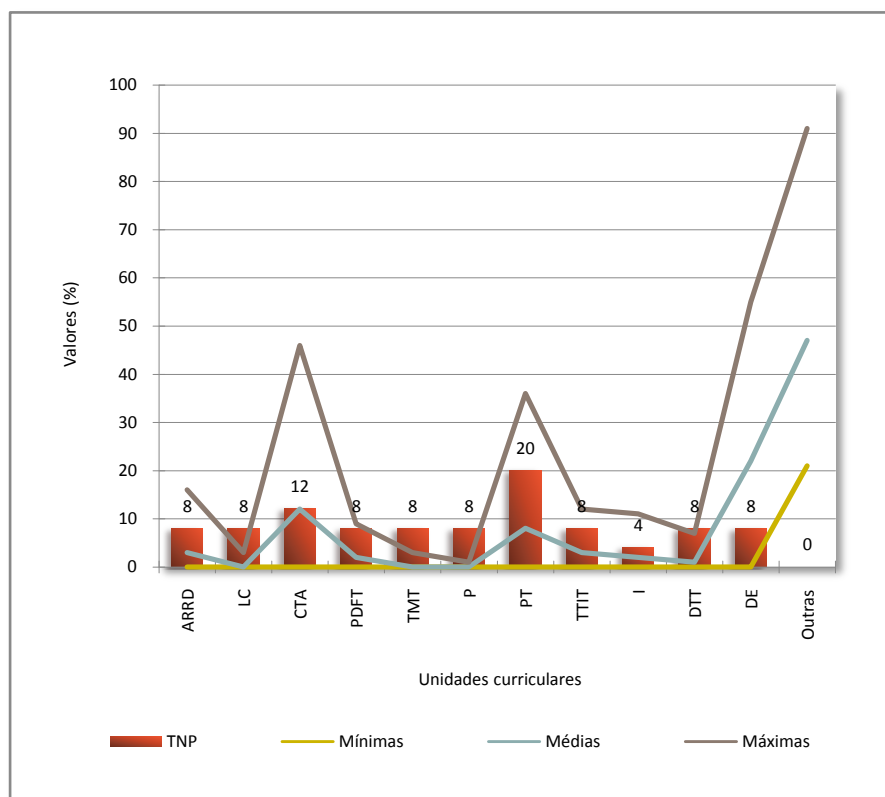


Figura 57. Comparação dos valores mínimos, médios e máximos das u. c. dos cursos em análise, comparados com as u. c. do curso padrão (os valores do curso padrão estão assinalados numericamente)

Neste gráfico, avulta a u. c. de Outras, que acolhe os temas alheios ao curso padrão. Também se destacam os valores médio e máximo da cadeira de DE, algo que parece explicar-se pela quantidade de cursos da amostra que, por não serem, especificamente, de Tradução, ocupam grande parte das suas horas lectivas com disciplinas mais consentâneas com as suas áreas de especialidade ¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Não obstante, os gráficos do Apêndice N que dizem respeito aos cursos da categoria A mostram que 4 dos 7 cursos (57 por cento) atribuem a segunda mais alta percentagem a esta cadeira, testemunhando a consciência de que a tradução é uma actividade que se exerce sobre outros saberes e actividades.

Embora os valores médios das u. c. de CTA e PT não ultrapassem os indicados na proposta do *TNP*, os valores máximos destas disciplinas, também, sobressaem, principalmente o de CTA, que quase quadruplica o valor do curso padrão.

No pólo oposto, constata-se que os valores mínimos das cadeiras dos cursos portugueses são, sistematicamente, de 0, querendo dizer que, em todos estes cursos, há, pelo menos, uma disciplina do curso padrão *sem expressão* ou, como também a apelidamos, *vazia*.

O desdobramento da Figura 57 pelos diferentes cursos (cf. Volume II - Apêndice N) permite-nos avaliar, pontualmente, o número e carga horária das u. c. de cada curso. Nesses gráficos, os valores dos cursos portugueses são apresentados nas colunas e os do curso padrão na área sombreada.

A leitura dos gráficos do Volume II - Apêndice N mostra que nenhum dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução contém todas as u. c. do curso padrão, conforme reitera a Tabela 6, que elaborámos a partir da análise desses gráficos.

U. C. CATEG. (N.º CURSOS)	1 (9 %)	2 (18 %)	3 (27 %)	4 (36 %)	5 (45 %)	6 (54 %)	7 (63 %)	8 (73 %)	TOTAL
A (7)	-	-	-	-	2	1	3	1	7
B (1)	-	-	-	-	-	-	1	-	1
C (1)	-	-	-	1	-	-	-	-	1
D (4)	-	-	1	1	-	-	-	2	4
E (4)	1	-	3	-	-	-	-	-	4
F (5)	1	3	1	-	-	-	-	-	5
G (1)	-	1	-	-	-	-	-	-	1

Tabela 6: Número de u. c. do curso padrão presentes nos cursos portugueses

A tabela indica, também, que, tal como confirma a Figura 58, a amplitude no número de u. c. por curso é bastante grande, variando entre 8 u. c. padrão em 4 cursos e 2 u. c. padrão em 4 cursos.

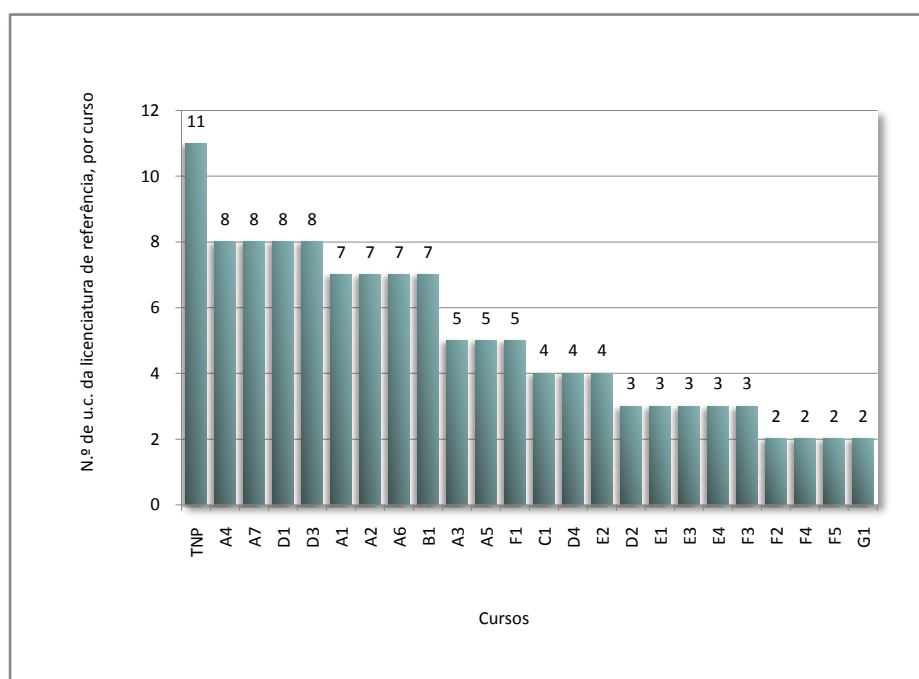


Figura 58. Número de u. c. do curso padrão presentes nos cursos de Tradução e nos cursos relacionados com a tradução, em Portugal

Mas a Tabela 6, também, revela que o número de u. c. padrão diminui à medida que avançamos para as últimas categorias (de 8 para 1). Uma exceção é a categoria D, em que metade dos cursos apresenta o número mais elevado (8) de disciplinas padrão.

No que se refere às u. c. nucleares com um volume de trabalho (percentagem) igual ou superior ao do curso padrão, a leitura dos gráficos do Volume II - Apêndice N e da Tabela 7 mostra que apenas uma categoria (a categoria E) contém um curso sem disciplinas dessa natureza.

U. C. CATEG. (N.º CURSOS)	0 (0 %)	1 (9 %)	2 (18 %)	3 (27 %)	4 (36 %)	TOTAL
A (7)	-	2	3	2	-	7
B (1)	-	-	-	1	-	1
C (1)	-	-	1	-	-	1
D (4)	-	3	1	-	-	4
E (4)	0	3	-	-	-	3
F (5)	-	1	3	-	1	5
G (1)	-	1	-	-	-	1

Tabela 7: Número de cursos com u. c. com uma carga horária (percentagem) igual ou superior à carga horária do curso padrão

Já as categorias cujos cursos contêm u. c. nucleares com valores iguais ou superiores aos do curso padrão apresentam uma situação diferente. A Tabela 8 indica que, à semelhança do que verificámos na Tabela 6, o seu número diminui da categoria A até à C, não apresentando as restantes categorias qualquer u. c. nuclear com um número de horas igual ou superior às do curso padrão.

U. C. CATEG. (N.º CURSOS)	N.º DE U.C. NUCLEARES
A (7)	3
B (1)	1
C (1)	1
D (4)	0
E (4)	0
F (5)	0
G (1)	0

Tabela 8: Número de cursos com u. c. nucleares com uma carga horária (percentagem) igual ou superior à carga horária do curso padrão

Por outras palavras, os gráficos que constam do Volume II - Apêndice N e as Tabelas 6 a 8 sugerem que os cursos que virão a ser considerados como *Curso de Tradução* serão, provavelmente, pouco frequentes nas últimas quatro categorias.

Isto é, o levantamento das u. c. dos cursos em análise parece apontar para uma interpretação dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução como sendo maioritariamente desviantes em relação ao que, na óptica europeia do *TNP*, se espera que seja uma licenciatura desta natureza. A principal razão de ser de tal desvio situar-se-á na grande oferta de cursos de línguas, linguísticas e culturas ¹¹⁰ pelas Faculdades de Letras e de Humanidades do nosso país.

Afirmámos, anteriormente, que tencionávamos apontar os cursos que poderão ser classificados como *Cursos de Tradução*. A leitura dos gráficos que constam do Volume II - Apêndice N mostra que algumas das licenciaturas que temos vindo a analisar não incorporam qualquer u. c. troncal. Por conseguinte, parece-nos adequado excluir esses cursos da nossa análise subsequente e estudar, apenas, os cursos que contêm, pelo menos, uma cadeira nuclear ¹¹¹.

4.1.2.2. Análise das u. c. nucleares

Na Figura 59, verifica-se que, em 6 dos 18 cursos que contêm pelo menos uma u. c. nuclear, as cadeiras nucleares ocupam mais de 17 por cento (o equivalente a 30 créditos ECTS/1 semestre) da carga horária total do curso padrão.

¹¹⁰ Recordamos, a este propósito, que as u. c. de línguas e linguísticas foram colocadas na rubrica Outras.

¹¹¹ As formações E3, F2, F3, F4 e G1 não constarão, portanto, da nossa análise subsequente.

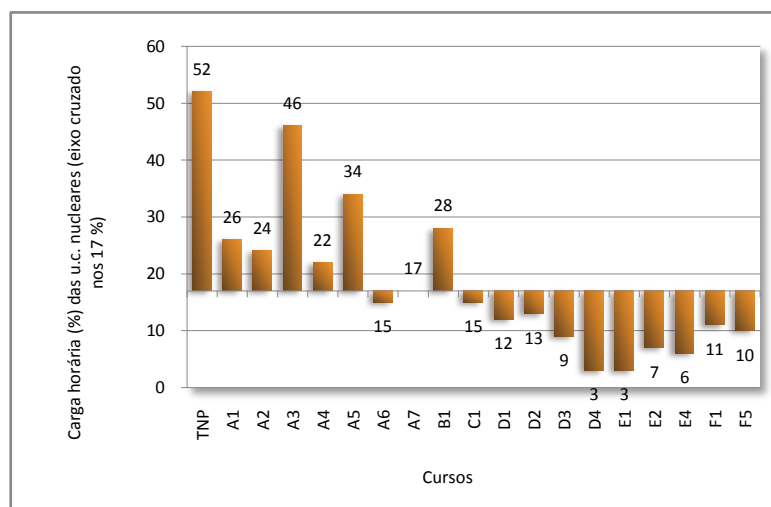


Figura 59. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 17 por cento [30 créditos ECTS])

A Figura 60 mostra que apenas em 2 cursos as disciplinas troncais ocupam mais de 33 por cento (60 créditos ECTS/2 semestres) do tempo lectivo da licenciatura padrão.

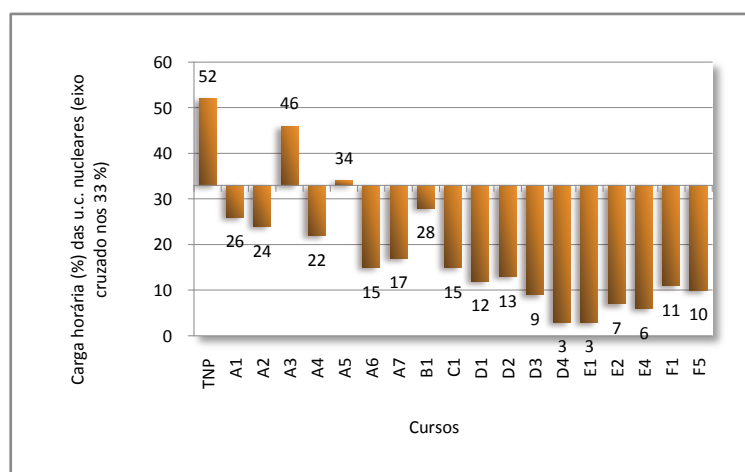


Figura 60. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 33 por cento [60 créditos ECTS])

Por último, a Figura 61 revela que, em nenhum curso, as u. c. troncais do curso padrão ocupam 50 por cento (o equivalente a 90 créditos europeus/3 semestres de aulas) da carga horária.

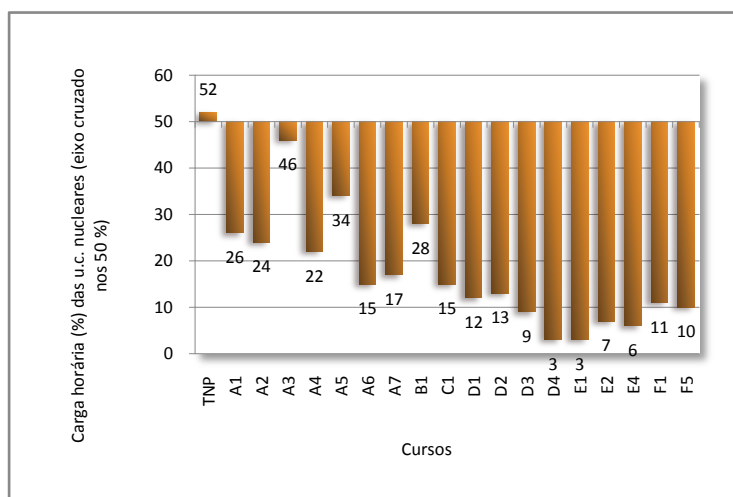


Figura 61. Comparação das cargas horárias totais das u. c. nucleares da actual amostra de cursos com a carga horária total das u. c. nucleares do curso padrão (eixo dos XX cruzado a 50 por cento [90 créditos ECTS])

O curso padrão dedica 52 por cento (94 créditos ECTS), ou seja, pouco mais de metade do total das suas horas lectivas às disciplinas nucleares. As figuras em cima mostram que, dos 18 cursos actualmente em análise, 7 (39 por cento) dedicam 17 por cento (30 créditos ECTS/o equivalente a um *minor*) ou mais do seu tempo lectivo ao ensino-aprendizagem das u. c. nucleares. Esta quantidade desce para 2 (11 por cento) quando o valor de referência é de 33 por cento (60 créditos ECTS/2 semestres). Quando este é de 50 por cento (90 créditos ECTS/3 semestres), nenhum dos cursos em observação apresenta valores positivos.

Em conclusão, a análise das u. c. nucleares dos planos curriculares mostra que a maior parte das licenciaturas que foram adaptadas aos requisitos de Bolonha, em Portugal, dedica menos de um semestre lectivo (30 créditos ECTS/*minor*) ao ensino-aprendizagem das u. c. que

estimamos como sendo nucleares a um curso de Tradução.

Esta situação acentua a necessidade de sabermos se todos os cursos que constituem o actual objecto de análise poderão ser considerados *Cursos de Tradução*.

A busca de uma resposta passa, em nosso entender, pela comparação das cargas horárias dos grupos curriculares dos cursos.

4.1.2.3. Análise dos grupos curriculares

Iniciamos este capítulo comparando os valores das diferentes u. c. nucleares entre si e em relação à carga horária (por cento) da licenciatura padrão.

Os gráficos a seguir mostram que as disciplinas de «A Profissão de Tradutor» (P) e de «Técnicas e Metodologia da Tradução» (TMT) são pouco leccionadas em Portugal:

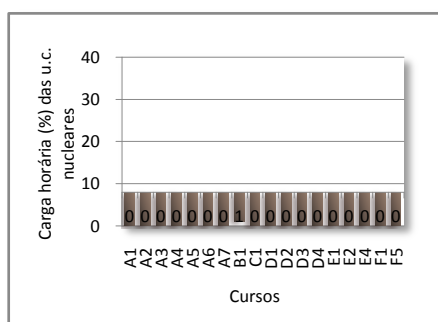


Figura 62. Comparação da carga horária das u. c. de «A Profissão de Tradutor» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)

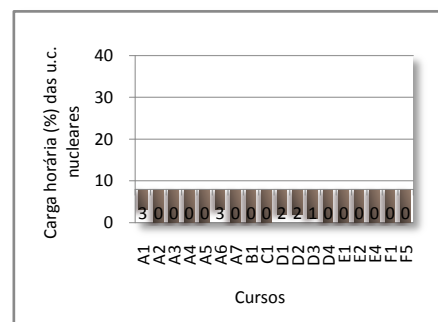


Figura 63. Comparação da carga horária das u. c. de «Técnicas e Metodologia da Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)

A cadeira de P merece uma atenção muito escassa (1 por cento do volume de trabalho total) e em apenas 1 curso. A disciplina de TMT é objecto de interesse de 5 cursos. Tem cargas horárias ligeiramente mais

elevadas que a de P, mas estas nunca ultrapassam metade do valor do curso padrão.

Por ordem de importância, encontramos, a seguir, as u. c. de PDFT e de TTIT.

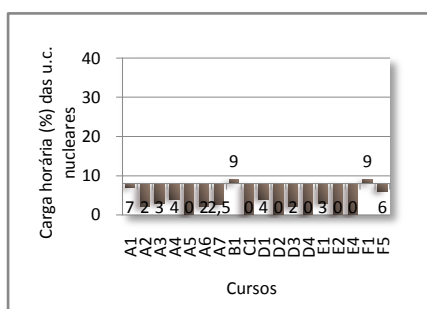


Figura 64. Comparação da carga horária das u. c. de «Processamento de Dados e Ferramentas de Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)

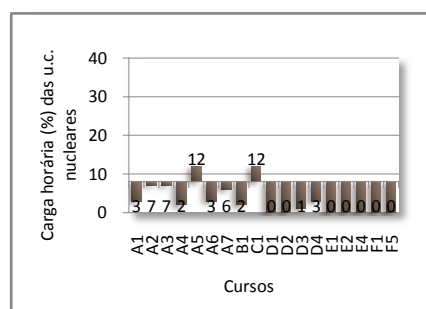


Figura 65. Comparação da carga horária das u. c. de «Teoria da Tradução e Investigação sobre Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 8 por cento do curso padrão)

A u. c. de PDFT é leccionada em 12 cursos. 2 licenciaturas dedicam-lhe uma carga horária próxima ¹¹² da carga horária da licenciatura padrão e 8 atribuem-lhe um volume de trabalho de metade ou menos de metade da percentagem da carga horária do curso padrão. No que diz respeito à u. c. de TTIT, a mesma integra 11 cursos. 6 destas licenciaturas consagram-lhe menos de metade das horas do curso padrão e 2 atribuem-lhe uma carga horária 50 por cento acima da sugerida pelo curso padrão.

A u. c. que parece ser objecto de maior interesse pedagógico é a cadeira de «Prática da Tradução» (PT), sendo leccionada em 16 dos 18 cursos.

¹¹² Por *próximo* entenda-se com uma margem de variação de 2 por cento.

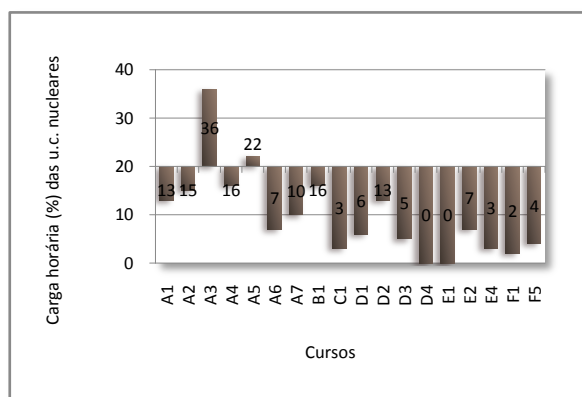


Figura 66. Comparação da carga horária das u. c. de «Prática da Tradução» dos cursos portugueses com o curso padrão (plano de base cruzado nos 20 por cento do curso padrão)

Porém, o gráfico da Figura 66 mostra que 9 licenciaturas dedicam-lhe metade ou menos de metade do tempo do curso padrão. 1 curso apresenta um volume de trabalho próximo do volume de trabalho do curso do *TNP* e 1 destaca-se por quase duplicar o número das horas do curso de referência.

A centralidade das disciplinas que acabámos de analisar, especialmente da disciplina de PT, significa que a presença ou ausência destas cadeiras é decisiva na altura de qualificar os *cursos* como sendo *de Tradução*.

4.1.2.3.1. Panorama dos *Cursos de Tradução*

Tendo em atenção o que afirmámos no último parágrafo do subcapítulo anterior, afigura-se como consequente submeter os cursos, actualmente, em análise a este segundo critério de apreciação:

são *Cursos de Tradução* os cursos que incluem, nos seus planos curriculares, três das cinco u. c. troncais, sendo uma delas, obrigatoriamente, a u. c. de «Prática da Tradução»

Da aplicação deste critério resultam 8 cursos: as licenciaturas com os códigos A1, A2, A3, A4, A6, A7, B1 e D3. A licenciatura A3 foi inaugurada este ano. As restantes foram adaptadas de cursos que já existiam nas instituições.

As Figura 67 à Figura 72 ajudam-nos a traçar o panorama geral dos *Cursos de Tradução*, os quais iremos comparar, quando pertinente, com a análise que fizemos de *todos* os cursos.

Na Figura 67, vemos que os *Cursos de Tradução* são promovidos por 4 instituições do ensino público universitário, 2 do ensino público politécnico e 2 do ensino privado. Ou seja, o ensino concordatário deixa de constar deste grupo de cursos.

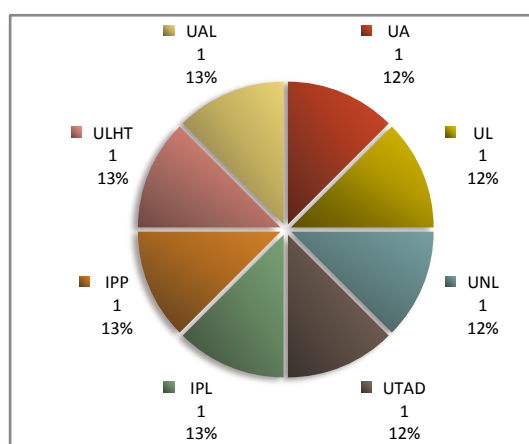


Figura 67. Repartição dos Cursos de Tradução, por estabelecimento de ensino superior

A Figura 68 revela que metade das instituições acolhedoras está situada em Lisboa (4), seguida, em proporções iguais, de estabelecimentos

localizados no Centro (2) e no Norte (2) do país. O Alentejo, o Algarve, os Açores e a Madeira não constam neste gráfico, por apresentarem valores 0.

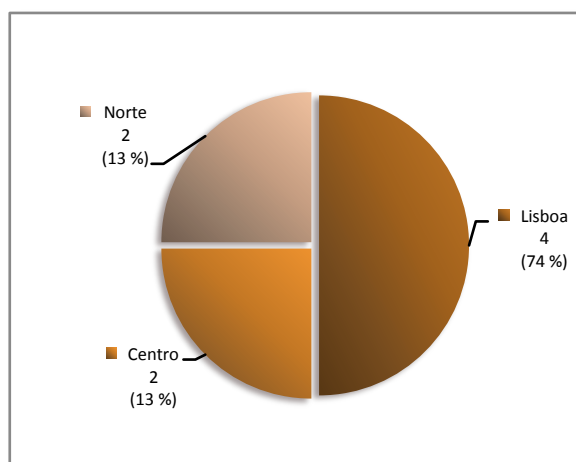


Figura 68. Repartição dos Cursos de Tradução, por região do país

A Figura 69 indica que, ao contrário do que aconteceu com todos os cursos, a categoria A (cursos de Tradução) é claramente maioritária, com 6 cursos (4 de Tradução e 2 de Tradução e Interpretação). A seguir, e em igual proporção, encontramos os cursos das categorias B (Cursos de designação mista, incluindo a tradução) e D (Cursos de línguas aplicadas).

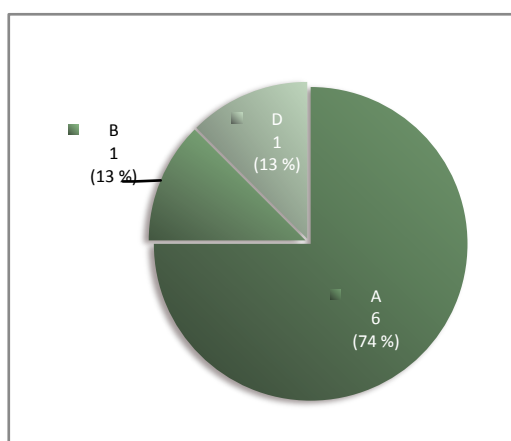


Figura 69. Repartição dos Cursos de Tradução, por categoria

Quanto às áreas de acolhimento, as percentagens não variam muito das anteriormente verificadas: metade dos cursos (4) existem em faculdades, departamentos ou institutos afectos às Ciências Humanas, 3 são acolhidos por faculdades, departamentos ou escolas que englobam também as Ciências Sociais e 1 é oferecido por um Instituto de Contabilidade e Administração. 1 destes cursos está ligado a um departamento no qual a tradução e a interpretação são explicitamente referidas, embora não como saberes autónomos.

U.C. CATEG. (N.º CURSOS)	LETRAS	LÍNGUAS, LIT. E CULT.	TRAD. E INT.	C. HUM.	C. SOC. E HUMAN.	EDUC.	CONTAB. E ADMIN.	OUTROS
1	Dep. Letras ----- Fac. Letras	Dep. Línguas e Culturas ----- Dep. Línguas, Literaturas Modernas, Tradução e Interpretação	Dep. Línguas, Literaturas Modernas, Tradução e Interpretação	-	Dep. Ciências Sociais e Humanas ----- Fac. Ciências Sociais e Humanas	Esc. Sup. Educação	Inst. Sup. Cont. e Admin.	-

Tabela 9: Repartição dos Cursos de Tradução, por área de acolhimento

No que se refere às línguas estrangeiras, a Figura 70 demonstra que os *Cursos de Tradução* oferecem as mesmas línguas que, antes, eram dominantes - o inglês, o francês, o alemão e o espanhol -, embora, agora, em absoluto plano de igualdade. Estes cursos oferecem algumas outras línguas.

Por outras palavras, os *Cursos de Tradução* continuam a oferecer um leque, relativamente, diversificado de línguas estrangeiras, já que apenas 3 – o árabe, o grego e o neerlandês – deixam de figurar.

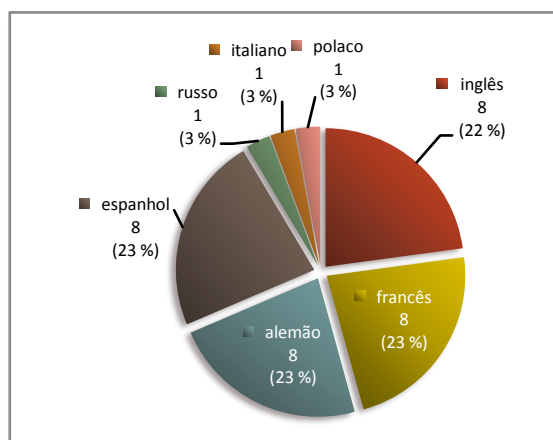


Figura 70. Repartição dos Cursos de Tradução, por línguas estrangeiras

Relativamente às saídas profissionais, a Figura 71 regista que, ao contrário da situação inicial, a maioria se situa nas áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução (9 – 65 por cento). Das restantes, destacam-se as áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços com 5 referências (35 por cento).

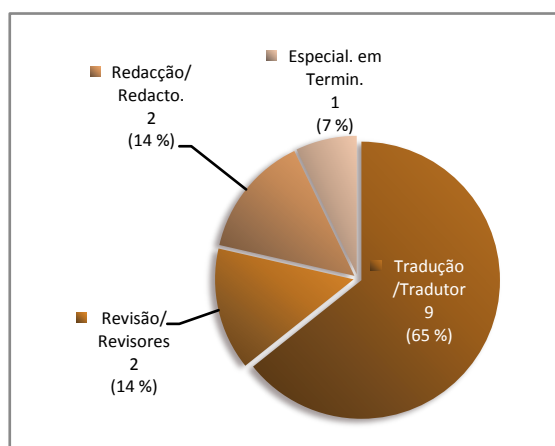


Figura 71. Repartição dos Cursos de Tradução, por saídas profissionais

A Figura 72 também revela que, das 9 referências à tradução como saída profissional, 6 surgem em primeira posição e 1 em segunda

(ambas em cursos da categoria A), tal como na amostra inicial. 1, da categoria D, aparece em quinto lugar e 1, da categoria B, na sexta posição.

Isto é, mantém-se a proeminência dos cursos da categoria A no que se refere à prioridade da Tradução como saída profissional.

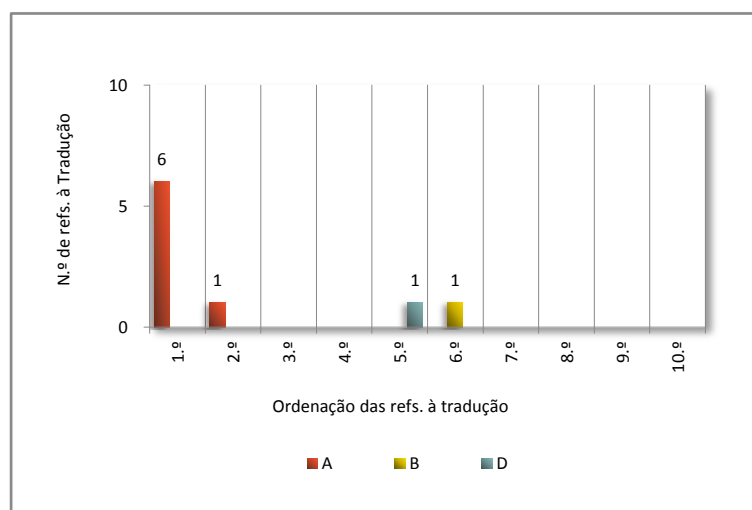


Figura 72. Ordenação e frequência das referências à tradução como saída profissional nos Cursos de Tradução, por categoria de curso

Mas a análise dos *Cursos de Tradução* requer, também, que se observem as suas u. c.

4.1.2.3.2. Análise das u. c. dos *Cursos de Tradução*

A Figura 73 compara os valores do curso do *TNP* com as médias dos *Cursos de Tradução* e, ainda, de todos os cursos inicialmente observados (reproduzindo, também, a média da Figura 57). Nela se indicam também os valores máximos e mínimos dos *Cursos de Tradução*.

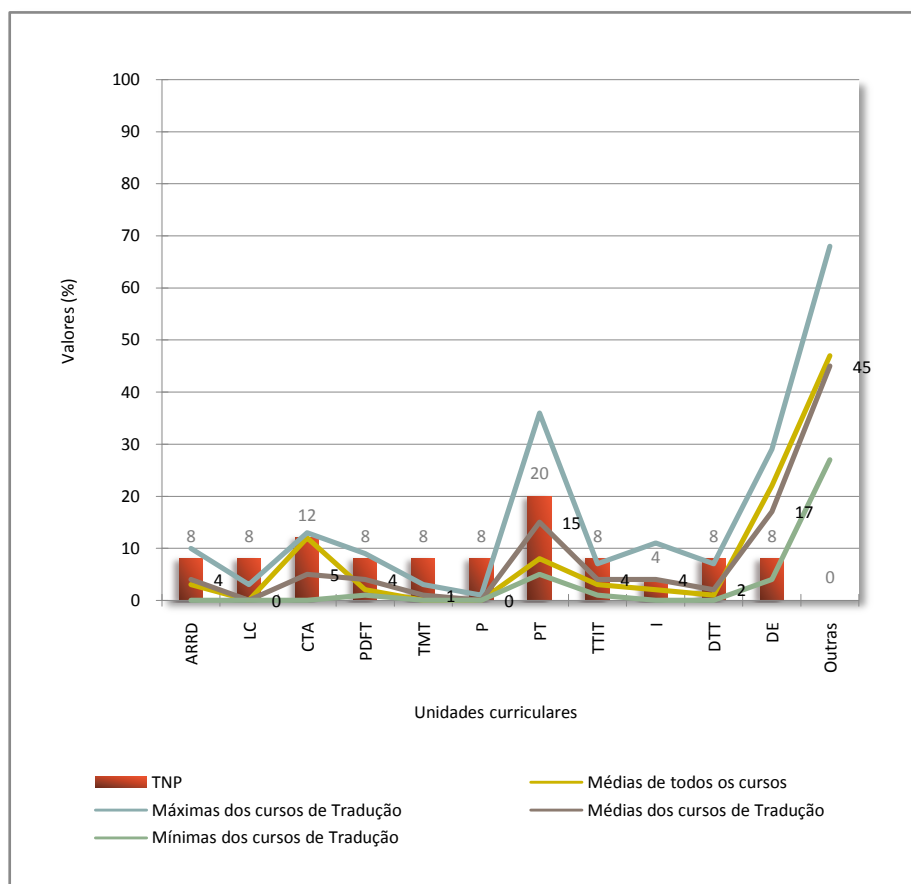


Figura 73. Médias, máximas e mínimas dos cursos de Tradução, por u. c., comparadas com os valores do curso padrão (escritos a cinzento) e as médias dos Cursos de Tradução (escritos a preto)

A comparação que, aqui, se realiza entre as médias das u. c. de todos os cursos e as médias das u. c. dos *Cursos de Tradução* revela alterações muito ligeiras, excepto nas disciplinas de PT, uma cadeira nuclear, e de CTA, uma u. c. de suporte, cujos valores médios descem para quase metade.

No restante, ressalta a diminuto interesse que continua a ser dado às cadeiras nucleares de TMT e de P e a ampla atenção que continuam a merecer as u. c. não nucleares de Outras e DE.

4.1.2.3.2.1. U. c. não nucleares dos Cursos de Tradução

Tal como vemos no Volume II - Apêndice P, nestes grupos disciplinares, destacam-se dois extremos. Um, em que apenas 1 curso (13 por cento) dedica horas lectivas a uma disciplina da licenciatura padrão (LC). O outro, em que uma cadeira do curso padrão (DE) está presente em todos os *Cursos de Tradução* (100 por cento). Entre estes dois extremos, encontramos dois *Cursos de Tradução* com 4 u. c. padrão (50 por cento) e 1 com 6 (75 por cento). Em suma, a maioria dos *Cursos de Tradução* contém 50 por cento ou mais de u. c. não nucleares.

Mas o gráfico relativo à u. c. de Outras mostra que os *Cursos de Tradução* também possuem cadeiras que não integram o curso padrão. O gráfico indica que estas matérias ocupam entre cerca de 30 e cerca de 70 por cento do tempo lectivo e, ainda, que 6 cursos (75 por cento) dedicam mais de metade do tempo lectivo deste grupo curricular ao ensino-aprendizagem de línguas e Linguística.

Por outras palavras, a presença das u. c. não nucleares dos *Cursos de Tradução* parece reiterar, parcialmente, a hipótese levantada, anteriormente, acerca do carácter *desviante* dos cursos de tradução portugueses. A excepção parece ser a disciplina de DE, que se mantém elevada, reproduzindo a situação inicial e sugerindo que os *Cursos de Tradução* estão tão conscientes da importância de os estudantes adquirirem conhecimentos de outras especialidades quanto os cursos que constituíram o objecto inicial de análise.

4.1.2.3.2.2. U. c. nucleares dos Cursos de Tradução

Relativamente às cadeiras nucleares dos *Cursos de Tradução*, os gráficos do Volume II - Apêndice O apontam para uma polarização. De um lado, encontramos 2 u. c. com um número muito significativo de cadeiras zero, designadamente a u. c. de P (ausente em todos os cursos da categoria

A – *Cursos de Tradução*) e a u. c. de TMT.

Do outro lado, temos as u. c. que figuram em todos os *Cursos de Tradução* – PDFT, PT e TTIT –, embora com valores, maioritariamente, abaixo dos apontados pelo *TNP*. As exceções, neste caso, são as u. c. de PDFT do curso B1 e de PT da licenciatura A3.

Por outras palavras, a observação das cadeiras nucleares dos *Cursos de Tradução* revela uma escassa percepção da natureza profissionalizante destas formações e da importância da disciplina na qual se assimilam os alicerces da prática da tradução (TMT).

Se olharmos para o conjunto das u. c. nucleares e não nucleares dos cursos de tradução, à exceção da cadeira de «Outras», a presença constante das u. c. de PDFT, PT, TMT e DE sugere que os cursos de tradução em Portugal limitam-se a desenvolver as seguintes competências:

- 1) competência de tradução (PT e PDFT – 18,5 por cento ¹¹³);
- 2) competência de áreas de especialidade (DE – 16,5 por cento);
- 3) competências teórico-práticas (TMT – 0,9 por cento).

No entanto, a comparação dos Volume II - Apêndice O e Volume II - Apêndice P mostra que, duplamente mais importante do que qualquer uma destas competências, é o ensino-aprendizagem das competências linguísticas. Consequentemente, os *Cursos de Tradução* que, em Portugal, foram adaptados aos critérios de Bolonha parecem fomentar o desenvolvimento das seguintes 4 competências básicas, pela ordem de importância que, aqui, seguimos:

- 1) competência na língua materna e na(s) língua(s) estrangeira(s) (Línguas e Linguísticas (34,4 por cento);
- 2) competência de tradução (PT e PDFT – 18,5 por cento);
- 3) competência de áreas de especialidade (DE – 16,5 por cento);

¹¹³ Este valor representa a média da soma das cargas horárias (por cento) de todos os *Cursos de Tradução*, relativos à disciplina em causa.

4) competências teórico-práticas (TMT – 0,9 por cento).

Estes dados parecem consolidar a opinião, anteriormente expressa, de que as licenciaturas em Tradução e, até mesmo, os *Cursos de Tradução*, portugueses são formações anómalas: ou não são, de todo, cursos de Tradução porque dedicam um número diminuto ou nulo de horas às matérias que promovem as competências que conduzem à preparação de tradutores profissionais; ou, no caso das licenciaturas que foram consideradas *Cursos de Tradução*, são licenciaturas que fomentam, em primeiro lugar, a aprendizagem das competências linguísticas e, só depois, as que dizem respeito à Tradução.

Na enumeração que fizemos, em cima, das competências que os *Cursos de Tradução* desenvolvem, referimo-nos à competência de Tradução. Todavia, o objecto deste estudo é o ensino-aprendizagem da TCT. Tentaremos, assim, descortinar, a seguir, o papel que a mesma desempenha no novo panorama formativo.

4.1.3. Lugar do ensino-aprendizagem da tradução científica e técnica nos cursos de Tradução e nos cursos relacionados com a tradução

Nesta parte da tese, procuramos aquilatar o lugar que o ensino-aprendizagem da *tradução científica e técnica*, ou, na sua ausência, da *tradução técnica* ou *tradução especializada*, ocupa nas novas propostas curriculares.

A Tabela 10 mostra que 7 cursos (35 por cento da amostra inicial e 71 por cento dos *Cursos de Tradução*) ¹¹⁴ contêm referências à Tradução

¹¹⁴ 1 programa (F3) contém a cadeira de Tradução Técnica, mas enquanto disciplina opcional de uma das suas áreas de especialização, pelo que o contemplamos na actual apreciação.

Técnico-Científica, Tradução Técnica ou Tradução Especializada. 1 destes refere-se, explicitamente, à Tradução Técnico-Científica, 4 à Tradução Técnica e 2 à Tradução Especializada.

U. C. CÓD. DO CURSO	DESIGNAÇÃO DA U. C.	ECTS/% DA CARGA HORÁRIA DA U. C. DE PT	CARGA HORÁRIA TOTAL DA U. C. DE PT
A 2	Tradução para os Media Tradução Assistida por Computador <i>Tradução Técnica</i> Seminário	6 3 6 12	27 (15 %)
A3	Seminário de Tradução Opções condicionadas 3: <i>Prática da Tradução</i> de Ciências Sociais e Humanas, ou em Assuntos Empresariais, ou Literária, ou <i>Técnico-Científica (LE > pt)</i> Opções condicionadas 4: <i>Prática da Tradução</i> de Ciências Sociais e Humanas, ou em Assuntos Empresariais, ou Literária, ou <i>Técnico-Científica (pt > LE)</i>	12 36 18	66 (36 %)
A4	Tradução Geral Seminário <i>Tradução Especializada A/B/A</i> Tradução Audiovisual e Multimédia <i>Tradução Especializada A/C/A</i> Gestão de Projecto	5 5 5 5 5 3	28 (16 %)
A6	Tradução Económica e Jurídica em Inglês Tradução Económica e Jurídica em Francês ou Alemão <i>Tradução Técnica em Inglês</i> <i>Tradução Técnica em Francês ou Alemão</i>	3 3 3 3	12 (7 %)
B1	<i>Tradução de Texto Técnico – Inglês</i> <i>Tradução de Texto Técnico – Alemão ou Russo</i> <i>Tradução de Texto Técnico – Francês ou Espanhol</i>	9,5 9,5 9,5	28,5 (16 %)
D1	<i>Tradução Especializada</i>	10	10 (6 %)
F5	<i>Introdução à Tradução Técnica</i> <i>Tradução Técnica</i>	4 4	8 (4 %)

Tabela 10: Referências à tradução técnica, à tradução técnico-científica e à tradução especializada, na amostra global de cursos

A oposição da Tradução Técnica à Tradução Económica e Jurídica num dos cursos sugere que o termo tradução técnica estará a ser utilizado no sentido restrito de *tradução de documentação científica e técnica*. Nos casos em que o termo não é objecto de uma tal contraposição, e dada a

inexistência de programas que esclareçam a forma como o termo *técnica* está a ser utilizado, parece-nos justo concluir que o mesmo tem por referente a tradução não literária ¹¹⁵ ou, em última instância, a tradução de documentos que não estão ligados às Humanidades. A ser assim, diríamos que as cargas horárias que acompanham a indicação destas cadeiras remetem para uma realidade temática bastante diversificada e, acima de tudo, imprevisível, ou seja, para uma realidade em que o ensino-aprendizagem da *tradução científica e técnica*, no sentido preciso do termo, tanto poderá ocupar um lugar de destaque, como ser completamente omitido.

A mesma condição rodeia a Tradução Especializada que, ora aparece como termo englobante (ou seja, um hiperónimo não discriminado), ora como um termo que se opõe à Tradução Geral e à Tradução Audiovisual e Multimédia.

Um olhar pelas categorias a que pertencem os cursos da Tabela 10 indica que são os cursos das categorias A e B aqueles que mostram uma preocupação maior em converter a formação inicial dos tradutores numa introdução à tradução de documentação de áreas específicas do conhecimento, pois 5 dos 8 *Cursos de Tradução* apresentam u. c. de Tradução Técnico-Científica, Tradução Técnica ou Tradução Especializada. É, aliás, neste grupo, mais especificamente no curso A3, inaugurado este ano, que a formação especializada específica recebe uma atenção particular e com um grau significativo de flexibilidade no que se refere às áreas de especialização e às combinações linguísticas.

Nos últimos 3 cursos (B1, D1 e F5), a inclusão destas disciplinas parece desvelar um conceito da tradução como uma competência útil, mas acessória a outras.

No que respeita aos *programas* destas disciplinas, o número de

¹¹⁵ Isto parece ser tanto mais verdade quanto mais a rubrica de PT apenas contiver referências à Tradução Técnica ou à Tradução Especializada.

programas, livremente, disponíveis ao público é bastante restrito: encontramos 5, dos quais apenas 2 (do curso A3) se referem aos cursos adaptados ao sistema de Bolonha. A insuficiência destes dados impede-nos de tecermos qualquer comentário sobre os mesmos, embora incluamos os programas como anexos à tese.

Em conclusão, a análise que efectuámos mostra que os coordenadores dos cursos têm consciência de que a formação de tradutores, ao nível do primeiro ciclo, envolve o ensino-aprendizagem da tradução especializada/técnica. Contudo, a amplitude e a indeterminação que caracterizam a utilização do termo não garante que os docentes escolham as áreas mais carenciadas, como é o caso da tradução de documentação científica e técnica, como não garante que, caso o façam, eles lhes dediquem a atenção suficiente.

Retomando o tema das competências, diríamos que os *Cursos de Tradução* portugueses que foram adaptados aos critérios de Bolonha dedicam uma atenção crescente à assimilação da competência de tradução, em geral. Porém, a distinção que o *TNP* estabelece entre a tradução geral e a tradução especializada raramente é feita, ocorrendo apenas num curso (A4). Por norma, o que predomina é a referência à tradução especializada (ou tradução técnica), que é utilizada como um termo abrangente e inespecífico. A aquisição da competência específica de tradução de documentação científica e técnica, neste nível de ensino, é um objectivo ainda incomum, que parece estar, de algum modo, ligado à novidade dos cursos.

4.2. Conclusões

A principal ilação que retiramos do levantamento que fizemos dos cursos de Tradução, dos cursos relacionados com a tradução e dos cursos que designámos como *Cursos de Tradução* é a de que, em Portugal, mais do que a tradução, estes cursos ensinam línguas, literaturas, culturas

e Linguística. O tempo que dedicam ao ensino-aprendizagem da tradução em si é, relativamente, escasso e, tipicamente, dedicado à aprendizagem da tradução dita geral. O ensino-aprendizagem da *tradução científica e técnica* afigura-se como uma incógnita, porque os responsáveis de curso preferem utilizar designações genéricas, como as de tradução especializada ou tradução técnica.

Se compararmos este retrato com os resultados do inquérito que analisámos ao longo do capítulo 3, sobretudo com o perfil do mercado que emergiu dessa análise (3.4.2) e com os comentários dos inquiridos (3.3.2.4.2), um comentário se eleva. Ao contrário do que solicita o projecto *Tuning* e o *TNP*, os responsáveis dos cursos analisados estão pouco atentos às características do universo que poderá vir a contratar os tradutores que eles estão, hoje, a formar e que se encontra, actualmente, a meio de uma transformação acelerada e profunda – conforme teremos oportunidade de constatar no capítulo 6 deste trabalho.

Ao longo desta análise, um resultado atraiu, particularmente, a nossa atenção. Referimo-nos ao facto de os cursos que, em termos de volume global, mais colocam a profissão de tradutor, ou a actividade de tradução, na lista das suas saídas profissionais serem os cursos das áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços, e não os das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução, como se poderia esperar. A comparação dos gráficos das Figuras 50 e 55 revela que, a seguir às 26 referências à Tradução/Tradutor das áreas das Humanidades, Secretariado e Tradução, encontramos 18 referências à Tradução/Tradutor no campo da Comunicação Social e Jornalismo, Relações Públicas, Marketing e Publicidade e 15 no campo do Turismo, Relações Internacionais e Diplomacia, campos esses que integram as áreas mais abrangentes do Direito, Ciências Sociais e Serviços.

Estes resultados sugerem conclusões divergentes, pois eles tanto anunciam que a actividade de tradução não é, facilmente, associada a uma profissão de direito próprio, como revelam que a formação em tradução é

útil em muitas outras áreas da actividade profissional (indo ao encontro da concepção de ET como uma transdisciplina [cf. cap.º 1.1]). Mais intrigante é, em nosso entender, a forte ligação que se estabelece entre a tradução e o universo da Comunicação – uma ligação que nos propomos compreender a partir deste momento.

III PARTE:

**PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE TRADUTORES
PLURICOMPETENTES ESPECIALIZADOS NA PRODUÇÃO
DE DOCUMENTAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA (EN > PT)**

5. Fundamentação Teórica: A Tradução como Forma de Comunicação Profissional Internacional

Os problemas encontrados nos dois capítulos anteriores obrigam-nos a repensar os princípios da tradução e da formação de tradutores especializados na tradução de documentação de ciências e tecnologias, algo que fazemos ao longo dos capítulos e subcapítulos desta segunda parte da tese.

A nossa definição de *tradução* interpreta-a como um fenómeno de comunicação humana que compreende a reformulação intralinguística, a conversão interlinguística e a transmutação intersemiótica de informação de qualquer natureza, relacionada com um determinado contexto, para um contexto diferente e com uma ou mais finalidades específicas, por intermédio dos tradutores. Todavia, a análise dos cursos de tradução que realizámos no capítulo 4 parece interpretá-la como um fenómeno, tipicamente, (inter)linguístico ¹¹⁶. Como se compreendeu já, é pelo caminho da tradução enquanto evento comunicativo que caminharemos.

Do ponto de vista estritamente profissional, existem, há pouco mais de meio século, sociedades que incluem a profissão de tradutor nas actividades do universo da CCT. Basta referir a **Society for Technical Communication** ¹¹⁷ ou o **Institute of Scientific and Technical**

¹¹⁶ Este tipo de abordagem ([inter]linguístico) continua a ser, activamente, fomentado a nível internacional, pela UNESCO, a nível europeu, pelo Gabinete de Estatística das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), bem como a nível nacional, pelo Ministério das Actividades Económica e do Trabalho, designadamente, no manual sobre a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Esta classificação traduz o desejo de utilizar um sistema de classificação dos dados relativos à educação e à formação que seja comparável em todos os estados membros da UE. Nesse documento, a «Tradução» é classificada como pertencente à área de educação e formação 222, referente às «Línguas e literaturas estrangeiras» (Diário da República, 2 de Abril de 2005).

¹¹⁷ A Society for Technical Communication totaliza, actualmente,

Communicators¹¹⁸. Os membros deste instituto integram as seguintes categorias profissionais:

- Information Designers
 - Publication Managers
 - Documentation Managers
 - Technical Authors
 - Illustrators
 - Translators
 - Quality Managers
 - Desk Top Publishers
 - Editors
-

18.000 membros. Definindo-se como «the largest professional society in the world dedicated to the advancement of the theory and practice of technical communication», esta entidade descreve a sua história do seguinte modo: «In 1953, two organizations concerned with improving the practice of technical communication were founded on the East Coast: the Society of Technical Writers, and the Association of Technical Writers and Editors. These organizations merged in 1957 to form the Society of Technical Writers and Editors.

In 1960, STWE merged with the Technical Publishing Society, which had been founded in 1954 on the West Coast. The merger produced the Society of Technical Writers and Publishers.

In 1971, the organization's name was changed to the Society for Technical Communication.» (STC – Society for Technical Communication).

¹¹⁸ Esta entidade, descrita como «the largest UK body representing professional communicators and information designers», foi fundada em 1948. O seu objectivo era dedicar-se ao estudo da escrita técnica. Em 1972, absorveu três organizações, entretanto, criadas para dar conta das necessidades de comunicação industrial: a Technical Publications Association, o Institute of Technical Authors & Illustrators e o Institute of Technical Publication & Publicity. Foi nessa altura que adoptou a designação pela qual é, hoje, conhecida. Tem como missão «To set and improve standards for communication of the scientific and technical information supporting products, services and business», actuando em diversos planos: «education, training, knowledge and experience». (Institute of Scientific and Technical Communicators s/d).

- Lecturers
- Instructors
- Professors
- Engineers
- Graphic Designers
- Technical Communicators
- Indexers
- Multimedia Designers
- Scientists
- Software Designers
- Trainers
- Webmasters and more! (Institute of Scientific and Technical Communicators s/d, cf. Bibliografia) ¹¹⁹ (o sublinhado é nosso).

A ligação que, nestes passos, se estabelece entre os tradutores e o universo da CCT profissional e que assevera a relação pressentida no final do subcapítulo 4.2, carece de ser aprofundada. Mas uma concepção de comunicação profissional (científica e técnica ou outra) subentende uma concepção de *comunicação* e do termo que a engloba, *cultura*. É sobre estas definições que nos detemos a seguir.

5.1. Uma concepção de comunicação e cultura

A **comunicação humana** pode ser definida como «o processo de

¹¹⁹ A Society for Technical Communication refere as categorias de: «technical writers and editors, content developers, documentation specialists, technical illustrators, instructional designers, academics, information architects, usability and human factors professionals, visual designers, Web designers and developers, and translators – anyone whose work makes technical information available to those who need it. (STC – Society for Technical Communication) (o sublinhado é nosso).

criação de sentido entre duas ou mais pessoas»¹²⁰ e assume diversas formas: a comunicação interpessoal, a entrevista, o pequeno grupo, a comunicação pública, a comunicação institucional, a comunicação de massas e a comunicação intercultural (Tubbs e Moss 2000, 16-19) (Jandt 2000, 147-153).

De todas as formas enunciadas por estes autores, aquela que importa referenciar, quando se trata da tradução, é, sem dúvida, a **comunicação intercultural**, compreendida enquanto «a comunicação entre os membros de *culturas* diferentes (tanto do ponto de vista racial, étnico ou socioeconómico, como das diferentes combinações entre as mesmas)»¹²¹ (Tubbs e Moss 2000, 16-17, 25) (o itálico é nosso).

A *comunicação intercultural* remete, contudo, para um conceito de **cultura** que importa explicitar.

Fred Jandt recorda que nascemos no seio de uma cultura, que aprendemos e que se converte no nosso quadro de referência comportamental e identitário, por excelência (Jandt 2000, 24-25). Jandt denota uma concepção antropológica de cultura.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define *cultura*, no sentido antropológico, como um «conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social». São estes elementos que conferem um sentido de identidade e de pertença ao grupo.

Porém, a interpretação de cultura como *conjuntos de padrões com valor identitário* permite pressupor que existem outros conjuntos (menos extensos) que interagem com a cultura mais abrangente e que são,

¹²⁰ «the process of creating a meaning between two or more people» (Tubbs e Moss 2000, 16-17).

¹²¹ «communication between members of different cultures (whether defined in terms of racial, ethnic, or socioeconomic differences, or a combination of these differences)» (Tubbs e Moss 2000, 25).

igualmente, capazes de atribuir uma sensação de identidade e de pertença aos seus membros. Fred Jandt apelida estes conjuntos de «culturas dentro de culturas» e situa neles os «subgrupo(s) ou grupo(s) de pertença», nos quais se incluem os subgrupos profissionais ¹²². Entre eles, encontrar-se-ão, portanto, os especialistas em comunicação, em tradução e nas diferentes áreas e subáreas das ciências e tecnologias. (Jandt 2000, 11-21).

Mas a noção de *subgrupo* é problemática. É-o, em primeiro lugar, pela conotação de subordinação ou desvio que o prefixo *sub-* comporta. É-o, também, porque o conceito de subgrupo veicula a ideia de que os grupos e os subgrupos culturais têm uma identidade própria, pré-estabelecida, homogénea e bem delimitada, à qual as pessoas podem *pertencer*, e que essa adopção determina e delimita o seu comportamento, criando pessoas com múltiplas identidades culturais e subculturais, consoante as culturas e subculturas em que se inserem (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 4-5). E isto, tal como se deduz a partir desta passagem de Christiane Nord, em que a autora fala da relação entre cultura e área linguística, não corresponde à realidade:

A culture cannot simply be equated with a language area. For instance, the linguistic behaviour of the Scots and the English will be different in some situations and very similar in others. Or again, Dutch and Germans from the regions along their common border may differ in language but have similar value systems. In modern multicultural societies we cannot even say that a town or a street represents a single homogeneous culture. (Nord 1997b, 24).

A esta *concepção de cultura*, dita *essencialista*, opõem-se as

¹²² «cultures within cultures» (...) «subgroup[s] or membership group[s]» (Jandt 2000, 19-20).

concepções *não essencialistas*, cujos traços Holliday, Hyde e Kullman apontam:

Nature (...) Culture is a social force which is evident where it is significant. Society is complex, with characteristics which are difficult to pin down (...)

Place (...) It is associated with a value, and can relate equally to any type or size of group for any period of time, and can be characterized by a discourse as much as by a language (...)

Relation (...) Cultures can flow, change, intermingle, cut across and through one another, regardless of national frontiers, and have blurred boundaries (...)

Membership (...) People can belong to and move through a complex multiplicity of cultures both within and across societies (...)

Behaviour (...) People are influenced by or make use of a multiplicity of cultural forms (...)

Communication (...) To communicate with anyone who belongs to a group with whom we are unfamiliar, we have to understand the complexity of who she is. (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 4-5).

Ou seja, quando interpretada a partir de um olhar não essencialista, a **cultura** surge como algo de *complexo e fluído*, como algo que é *contingente de tempos, valores, espaços, sujeitos, línguas, específicos*, dando lugar a *múltiplas formas de interacção*. Destas interacções emergem relações de natureza muito diversa, para além das relações de identidade e de pertença.

Consequentemente, em alternativa a descrições como a de subgrupo, esta visão oferece expressões como as de *cultura mais ou menos vasta ou numerosa, cultura mais ou menos temporária, cultura mais ou menos homogénea ou culturas com maiores ou menores afinidades ou zonas de sobreposição entre si e/ou em relação a outras culturas*.

Ao mesmo tempo, esta visão obriga-nos a conceber cada **acção de**

comunicação como um acto individual(izado), que deve ter em conta a especificidade e a complexidade de cada situação concreta e das pessoas que nela participam.

Contudo, esta visão não parece ser, ainda, muito consensual. A ela continua a sobrepor-se o esquema de *comunicação verbal* de Roman Jakobson ¹²³, que traduz uma visão teleológica da comunicação e que atribui ao destinatário o papel de receptor passivo das mensagens ¹²⁴, não de alguém cujas características e situação atravessam toda a acção de comunicação, inflexionando-a de forma decisiva. Por outro lado, o legado de Jakobson não parece estar vocacionado para as situações que envolvem mais do que um tipo e forma de cultura e de língua, como é o caso da tradução, conforme fazia notar Timothy Weiss, já em 1993:

Based on an analogy between the flow of electrons and the flow of “information”, this model [the sender-receiver—or transmission—model of communication] fails to represent the rich complexity of human communication. One major weakness of the model is that although it can account for differences between the so-called “sender” and “receiver,” it cannot account for a commonality, a sharing. Communication depends on a bond, a bridge, but in the transmission model there are only alternating “serves” and “returns”—like a tennis match—between two sides. Another weakness of the model is that it does not account

¹²³ Recorde-se que este esquema contém seis elementos, cada um dos quais ligado a uma função: a função referencial, centrada no contexto, a expressiva no emissor, a conativa no destinatário, a metalinguística no código, a poética na mensagem e a fática no contacto entre o emissor e o destinatário (Jakobson s/d, 122-129).

¹²⁴ Jakobson insere-se, portanto, na linha do que Fred Jandt designa como os modelos tipicamente ocidentais da comunicação. Escreve ele: «Western transmission models emphasized the instrumental function of communication, that is, effectiveness was evaluated in terms of success in the manipulation of others to achieve one’s personal goal» (Jandt 2000, 29).

well for either intrasubjective, psychological aspects of communication or intersubjective aspects. In sum, the sender-receiver or transmission model can depict only the simplest of communications; it begins to fail when extended to any complex situation or to the domain of intercultural communication. (Weiss 1993, 5).

Uma outra maneira de entender a comunicação consiste em encará-la enquanto *transacção comunicativa*¹²⁵. Na figura apresentada a seguir, Stewart Tubbs concebe a comunicação humana interpessoal como envolvendo dois Comunicadores, as Mensagens, o Canal ou Canais e a Interferência:

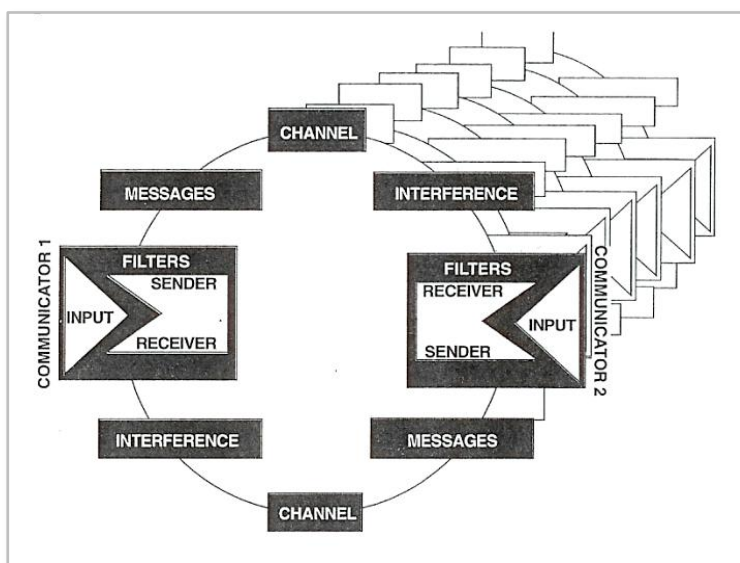


Figura 74. Modelo da comunicação interpessoal (Tubbs e Moss 2000, 9)

¹²⁵ A nossa utilização da expressão *transacção comunicativa* é inspirada no seguinte passo de Tubbs e Moss: «The transactional viewpoint, then, emphasizes the simultaneous and mutually influential nature of the communication event. The participants become interdependent, and their communication can be analyzed only in terms of the unique context of the event.» (Tubbs e Moss 2000, 9).

Relativamente aos Comunicadores, o autor destaca a filtragem dos seus conhecimentos, capacidades, experiências e atitudes através dos sentidos, salientando, deste modo, a singularidade de cada acção de comunicação. Sublinha, também, o facto de os Comunicadores serem, simultânea e sucessivamente, emissores e receptores das mensagens que fluem, continuamente, entre eles. Além disso, o autor acentua as intenções que acompanham as transacções comunicativas:

(...) in communicating, we usually want to bring about one or more of several possible outcomes. Five of the major outcomes [are] understanding, pleasure, attitude influence, improved relationships, and action (Tubbs e Moss 2000, 26).

Por fim, Tubbs introduz o conceito de retroactividade da comunicação, que considera ser um excelente indicador da *eficácia* das interacções comunicativas. No entender deste autor, a eficácia está relacionada com o grau de correspondência entre a intenção do emissor e a resposta do receptor a essa intenção (Tubbs e Moss 2000, 26). Por estas razões, Stewart Tubbs defende que, quer o Comunicador 1, quer o Comunicador 2, são igualmente importantes. (Tubbs e Moss 2000, 9-10, 13-15).

No que se refere aos elementos não humanos da comunicação, Tubbs classifica as Mensagens como verbais e não verbais e como intencionais e não intencionais, concluindo que a maior parte das nossas mensagens são verbais e intencionais ¹²⁶. Sobre o Canal, ou Canais, ele nota

¹²⁶ Stewart Tubbs reitera o carácter humano da intencionalidade quando se refere à «Container fallacy» e à dificuldade que a acompanha: «a fallacy to believe that meaning are carried or contained by words. If it is possible to have misunderstandings using words that refer to such tangible objects as charge cards, imagine how difficult it is to communicate to another

que a comunicação humana é multiveicular (p. ex., a comunicação verbal presencial pode envolver os órgãos sensoriais e diferentes tipos, ou géneros de documentos; muitas vezes, a comunicação institucional poderá acrescentar a estes veículos um meio electrónico). Por último, Tubbs repara que a comunicação humana não se processa sem Interferência, que tanto pode ser técnica, ou seja, contextual, como semântica, nos casos em que o receptor de uma mensagem lhe atribuir um sentido que o emissor não previa ou esperava ¹²⁷. (Tubbs e Moss 2000, 10-13).

A estes pontos, importará acrescentar os que emergem da concepção de transacção comunicativa de Fred Jandt, que realça uma componente interindividual e um carácter polissémico:

A transactional model of communication, for example, shows that, in addition to sending and receiving messages simultaneously communicators take their relationship into account. Recognizing that communication is transaction allows us to understand, for example, that the source can know the intended receivers well enough to incorporate that personal knowledge into the encoding of the message. A transactional understanding of communication helps us to recognize that the exact same words can be spoken to diverse people with different meanings (Jandt 2000, 33).

A partir do exposto, a **comunicação humana**, e, por conseguinte

person what we mean by such abstract terms as “truth,” “justice,” and “fair.”» (Tubbs e Moss 2000, 10). Neste exemplo, o autor reitera a profunda ligação que existe entre os Comunicadores 1 e 2, i. e., entre a emissão e a recepção das mensagens.

¹²⁷ A comunicação intercultural parece ser, particularmente, permeável à interferência pois, como lembram Tubbs e Moss, «In intercultural communication, the sender and receiver often have **overlapping codes**, *codes which provide an area of commonality but which also contain areas of unshared codification*» (Tubbs e Moss 2000, 71).

a comunicação e a tradução profissionais, afiguram-se como *fenómenos complexos e dinâmicos, contingentes, intersubjectivos, multifuncionais e individuais/individualizados*.

Todavia, a comunicação e a tradução profissionais são eventos comunicativos especiais. São-no porque envolvem a transposição de mensagens (tipicamente, escritas) entre indivíduos com características e experiências culturais diferentes *por via de* um ou mais sujeitos, portadores de características culturais – profissionais, individuais e/ou outras – específicas. E o facto é que o modelo de transacção comunicativa não parece absorver, facilmente, este tipo de mediação.

Para que tal aconteça, será necessário adoptar um olhar mais abrangente – mais cultural – sobre a comunicação, como propõem Holliday, Hyde e Kullman no esquema da Figura 75.

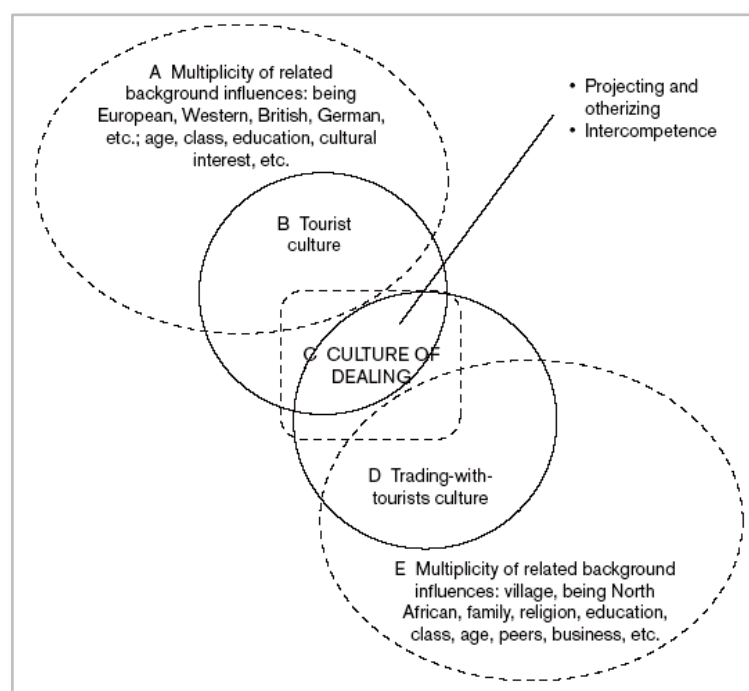


Figura 75. Esquema de uma CII (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 27)

Os círculos A e E representam as diversas influências culturais

que os turistas e os habitantes de uma aldeia transportam consigo para cada encontro intercultural e interlinguístico. Contudo, cada um dos seus membros fá-lo com ênfases diferentes. No grupo A, p. ex., alguns turistas podem considerar a sua nacionalidade e a sua idade como sendo mais importantes do que outros factores, o mesmo acontecendo no grupo B relativamente a questões como as relações familiares ou o trabalho.

Os círculos B e D descrevem as porções destes conjuntos culturais (as «pequenas culturas» ¹²⁸, nas palavras de Holliday, Hyde e Kullman) que estão presentes no momento de contacto/intercâmbio entre os turistas e os habitantes da aldeia. Estas culturas mais pequenas distinguem-se das maiores por serem transitórias e por manifestarem características que são específicas daquela situação e daquele momento concretos:

Anyone who has seen a group of tourists, among whom are their own compatriots, will recognize that they are behaving very differently (in bubble B) to when they are at home (bubble A) forming a new type cohesiveness among themselves with perhaps new artefacts such as cameras, water bottles, sun hats, backpacks and so on. At the same time, the village trading culture (in bubble D) will have different characteristics to the culture of the village itself (bubble E), with perhaps use of languages, currencies, codes of politeness and so on which are tuned to the foreign customer. This trading-with-tourists culture (in bubble D) may be seen as an extension or outcrop from the village culture (in circle E); and it will not be the only one. Similar cultures (bubble D) will grow when people go to school or university, travel to cities or deal with other people who come to the village – thus exemplifying that the village culture (bubble E) is always far from the confined exclusivity in the essentialist sense. (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 27).

¹²⁸ «small cultures» (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 26).

A *cultura de intercâmbio* propriamente dita (quadrado C) resulta do contacto entre «duas entidades que entram numa relação de produção de cultura»¹²⁹. Como se deduz da citação anterior, esta é uma cultura *individualizada e sincrética* dos recursos culturais (que cada pessoa transporta para a situação de intercâmbio) da nova cultura, da forma como cada pessoa interpreta os comportamentos dos outros e da forma como cada um se vê a si mesmo e fala acerca de si mesmo. Por esta razão, as culturas de intercâmbio tendem a ser espaços propícios a interpretações divergentes do eu e do outro, enquanto sujeitos individuais e membros de uma ou mais culturas, mais ou menos vastas¹³⁰.

Por outras palavras, os autores descrevem uma situação em que as diferenças entre os membros das duas culturas dão lugar, temporariamente, a um *espaço diferente*. Este espaço tanto contém elementos que são próprios de cada uma das partes (da cultura de partida [CP] e da cultura de chegada [CC]), como outros que lhes são completamente estranhos, porque, apenas, ocorrem na situação de mediação (na cultura intermédia de intercâmbio [CII]). Ora, algo idêntico sucede na comunicação profissional, como veremos a seguir.

¹²⁹ «two interactants who enter into a relationship of culture-making» (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 28).

¹³⁰ Na Ilustração 2, Holliday, Hyde e Kullman introduzem três conceitos: «projecting», «otherizing» e «intercompetence». Por *projecting*, entendem a sobreposição dos preconceitos do eu, ou seja, os juízos baseados nos interesses do próprio e não nos factos, ao outro. Por *alterização*, o fenómeno de atribuir ao outro menos valor do que ele realmente tem por causa dos preconceitos e estereótipos que o eu tem acerca do outro. Por *intercompetência*, os autores referem-se ao comportamento anómalo que os intervenientes na CII revelam quando se encontram numa situação que é a um tempo familiar e estranha e que propicia o desenvolvimento dos fenómenos de projecção do eu e de alterização do outro. (Holliday, Hyde e Kullman 2004, 19-29).

5.2. *Uma concepção de comunicação profissional e de cultura profissional*

Falar em comunicação profissional e em cultura profissional requer uma explicação da maneira como, aqui, se interpretam esses termos.

Se tivermos presente as concepções não essencialistas de cultura, podemos interpretar as **culturas profissionais** como o encontro de diversos feixes culturais: a(s) área(s) ou subárea(s) da especialidade das diferentes entidades profissionais – empresas, laboratórios de investigação, fábricas, universidades, etc. –, os tipos de pessoas que nelas trabalham, as relações que estabelecem com as entidades externas do mesmo ramo e de ramos diferentes, entre outros. À semelhança do que veremos suceder na comunicação profissional, também estes feixes apresentam traços que são comuns a outras entidades profissionais e traços que lhes são próprios.

Se nos lembrarmos que as CII permitem pôr em contacto grupos que comungam, apenas, de alguns traços, a **comunicação profissional** afigura-se como a comunicação que põe em contacto comunidades profissionais que, sendo distintas, têm um ou mais pontos em comum.

Esta dualidade significa que a comunicação profissional gera espaços semelhantes aos de outras culturas profissionais, onde a partilha dos conhecimentos, informações, etc. é, tendencialmente, fácil, e espaços que são próprios de cada cultura profissional. Nestes casos, o diálogo tenderá a ser menos fluído, apelando à intervenção de especialistas em comunicação ¹³¹ (comunicadores técnicos e científicos, tradutores e outros

¹³¹ A nossa concepção de comunicador profissional refere-se ao que, tradicionalmente, se designaram por ‘redactores’ ou ‘escritores’ técnicos. No entanto, a utilização do termo *comunicador* profissional, ou *comunicador* científico

profissionais deste universo [cf. cit. p. 203]] que actuam, tipicamente, no

e/ou técnico, poderá não ser pacífica, se atendermos ao facto de o Institute of Scientific and Technical Communicators, por exemplo, distinguir «Technical authors» e «Technical communicators» (cf. p. 189) e de, muito recentemente, ter sido publicada uma obra intitulada *Technical Writing for Success* (Smith-Worthington e Jefferson 2005). Não obstante, já em 1998, Lutz e Storms haviam equacionado a comunicação e a redacção profissionais no título da sua obra, *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts* (Lutz e Storms 1998a). Por outro lado, no guia que a *TCeurope* editou para a formação de comunicadores técnicos na Europa, mostra-se que, actualmente, existem diferentes denominações para um mesmo conceito – o que, no Reino Unido, se designa por «Technical Communicator», na França recebe o nome de «Rédacteur technique» e em Espanha de «Redactor técnico / autor técnico» (TCeurope Abril 2005, 7) (em Portugal, a *Associação Portuguesa para a Comunicação Técnica*, associação profissional cuja «missão é promover, desenvolver e cultivar a prática educativa e de investigação na área da comunicação técnica em Portugal», não parece ter definido, ainda, o nome a atribuir a estes profissionais, referindo-se aos seus membros como «profissionais de comunicação, documentação técnica, tradução e localização» (APCOMTEC - Associação Portuguesa para a Comunicação Técnica s/d). A nossa preferência deve-se, assim, à consciência de que a comunicação profissional tem-se modificado, substancialmente, nos últimos anos, alargando o âmbito de actuação dos *redactores* profissionais, que passaram a ser designados como *comunicadores* (técnicos ou outros, conforme vemos pelo título da obra de Lutz e Storms), tal como refere o guia da *TCeurope*: «The world wide use of the term Technical Communicator, rather than 'technical author' or 'technical writer' indicates that the field has long since grown beyond the boundaries of conventional print.

Originally, this professional title was used only for creators of “classical” technical documentation (user manuals, instructions for use, etc.). Today, this field of activity has grown enormously with Technical Communicators also working in new media on such things as online-help, web pages, electronic catalogues, CD-ROMs and electronic courses for learning. Also, the scope of technical communication has extended to other products and services which are not technical but complex in some way, e.g. software, services, logistics, and finance.» (TCeurope Abril 2005, 5).

Sendo assim, nesta tese, adoptamos a designação de *comunicador* (profissional, científico, técnico), utilizando o termo *redactor* (profissional, científico, técnico) apenas nos contextos em que a ênfase for, claramente, a própria escrita.

espaço da CII profissional (CIIP), conforme ilustramos na Figura 76:



Figura 76. A cultura intermédia de intercâmbio profissional (CIIP): uma proposta

Este olhar sobre a comunicação e a cultura profissionais sugere uma questão acerca das características destes profissionais, designadamente, os seus principais grupos e a natureza do seu conhecimento. Procurar-se-á encontrar uma resposta para estas interrogações no subcapítulo abaixo.

5.3. A comunicação e as comunidades profissionais como um continuum

Segundo Sager, Dungworth e McDonald, a *comunicação especializada* decorre entre especialistas de um determinado domínio do conhecimento ou entre estes e os especialistas de áreas afins (Sager, Dungworth e McDonald 1980, 68-69).

Teresa Cabré, também, associa os temas de especialidade aos especialistas de um determinado domínio do saber. Mas esta autora alarga o âmbito da comunicação a outros dois grupos, o dos estudantes e o do público em geral:

(...) si bien podemos afirmar que el emisor de un texto especializado únicamente puede ser un especialista que ha interiorizado los contenidos de su materia mediante un proceso de aprendizaje ¹³², sus destinatarios pueden formar parte de varios colectivos: especialistas, aprendices de especialistas y público en general. Para el primer grupo, el de los especialistas, el intercambio de información especializada se produce de manera natural, determinada por su profesión y en situación de equidad cognitiva. Para el segundo grupo, el de los aprendices de la especialidad, el emisor transmite su conocimiento para hacerles devenir especialistas, a través de un discurso de tipo didáctico. El tercer grupo, mucho más abierto, recibe la información en forma de discurso de divulgación simplemente para aumentar su caudal de conocimiento sobre la materia. (M. T. Cabré Castellví 2004, 103).

À semelhança de Cabré Castellví, também Christine Durieux

¹³² Repare-se que, num texto anterior, a autora descreve os especialistas como «ya sean los expertos propiamente dichos, que han adquirido el conocimiento en un proceso natural de aprendizaje (realización de estudios o inserción en un contexto profesional), ya sean aquellos que han adquirido este conocimiento únicamente para poder ejercer de mediadores entre expertos y legos». Ou seja, o seu conceito de emissores especializados engloba também as aprendizagens formais e informais efectuadas no local de trabalho (por Jarvis, Holford e Griffin denominadas «work-based learning») e as diversas formas de aceder aos conhecimentos de especialidade, que conduzem à criação de mediadores linguísticos e culturais, como é o caso dos comunicadores e tradutores profissionais. (M. T. Cabré s/d, 3) (Jarvis, Holford e Griffin 1998, 111-116).

distribui os intervenientes por três categorias, embora com designações, ligeiramente, diferentes. Como se constata na citação abaixo, Durieux fala em *especialistas*, em *público esclarecido* e em *grande público*. Ao contrário de Cabré, porém, esta autora confere-lhes um sentido mais heterogéneo:

La catégorie des spécialistes n'est pas homogène : en effet, elle regroupe des spécialistes de différentes disciplines : (1) médecins, chirurgiens, pharmaciens, biologistes praticiens et chercheurs dénommés ici professionnels (2) concepteurs et vendeurs de matériel d'outillage et de produits spécialisés dénommés ici techniques, (3) autorités de réglementation et d'autorisation de mise sur le marché dénommés ici administratifs.

Le public averti n'est pas non plus un group homogène ; il compte notamment les étudiants, en médecine, pharmacie et biologie et les journalistes de la presse spécialisée.

Enfin, parmi le grand public, il y a lieu de distinguer entre adultes et enfants (Durieux 1998, 62) .

Ademais, e ao invés de Sager, Dungworth e McDonald e de Cabré Castellví, Durieux defende a multidireccionalidade da comunicação, tal como indica este seu esquema:

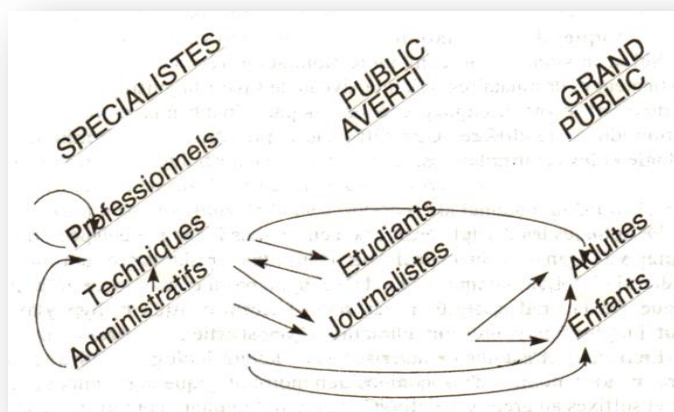


Figura 77. Esquema da comunicação no âmbito da medicina (Durieux 1998, 62)

Se nos recordarmos, porém, que os intervenientes na comunicação são sempre emissores e receptores, e vice-versa, constatamos que Durieux não contempla todas as possibilidades da comunicação. Tal como se deduz da leitura deste passo de Vicent Montalt i Resurrecció, também relativo ao universo da Medicina –

(...) en el ámbito de la comunicación hospitalaria, profesionales de la salud (técnicos, enfermeros, médicos, administrativos, gestores, etc.), pacientes y familiares intercambian constantemente las funciones de emisor y receptor. Tan importante es el conocimiento que produce el facultativo como el que aporta el paciente. (Montalt i Resurrecció 2005a, 27)

–, Durieux não reconhece a existência da comunicação a partir do *grande público*. E se olharmos para o seguinte esquema de Juan Sager sobre a «progressão pragmática do discurso especializado» –

TYPES OF INTERLOCUTORS	TYPES OF LANGUAGES USED FOR:	
	GENERAL TOPICS	SPECIAL SUBJECT TOPICS
general, non-professional	general language	general with occasional semi-technical terms
lay-person to specialist	general language	general with semi-technical & technical terms
specialist to lay-person	general language	artificial lang. elements in general discourse & popularised specialist discourse
specialist to specialist	general language	artificial language & special subject language in specialised discourse

Tabela 11. A progressão pragmática do discurso especializado (Sager 1994, 45)

– reparamos que, a esta lacuna, será necessário acrescentar a da comunicação entre pessoas do grande público, que Sager designa por «general, non-professional», acerca de temas de especialidade (Sager 1994, 45).

Ou seja, a comunicação profissional decorre, de forma biunívoca, entre três grandes grupos (que designaremos por *especialistas*, *público semiespecializado* e *público não especializado*) que, por sua vez, congregam um número maior ou menor de grupos mais pequenos de sujeitos.

Mas esta teia de ligações parece ter implicações ao nível do próprio conhecimento.

Na citação a seguir, Durieux mostra que o nível de especialização do conhecimento modifica-se consoante os interlocutores e a situação de comunicação:

En effet, les médecins qui sont acteurs dans la communication en tant qu'utilisateurs de matériel dont la technique leur échappe, par exemple, cessent de se comporter en spécialistes et constituent alors un sous-groupe du public averti. En revanche, les étudiants en médecine qui, dans les cadres d'enseignement, forment un public averti peuvent se comporter en spécialistes dans la présentation de leur thèse ou dans leurs relations avec des patients en milieu hospitalier, par exemple. (Durieux 1998, 62).

Uma tal perspectiva subverte propostas como as de Sager, Dungworth e McDonald (1980, 68-69), que associam a noção de *especialista*, exclusivamente, à instrução e a de *especialidade* às comunidades profissionais que a instrução produz. A aceitação de que o conhecimento especializado se adapta aos diferentes tipos de eventos comunicativos remete para factores adicionais. Christine Durieux situa-os no plano da *comunicação* e da *distância cognitiva*:

Pour que la communication aboutisse, il faut un certain niveau de savoir partagé entre destinataire ou émetteur et destinataires ou récepteurs. Ce savoir partagé est principalement de deux ordres : linguistique et thématique. (...) Il incombe au destinataire d'adapter son discours –

registre de langue et contenu informatif – au niveau de savoir présupposé chez les destinataires auxquels il s'adresse.

Le statut de la communication est déterminé par la distance cognitive entre destinataire et destinataires. (Durieux 1998, 61-62).

Isto significa que, tal como nota Montalt i Resurrecció, a ideia de *especialidade* remete para um:

(...) continuum [de las comunidades de conocimiento] en el que encontramos núcleos más definidos rodeados de periferias que gradualmente se diluyen en la sociedad. Cada vez que entra en el hospital, el familiar de un paciente forma parte de la diacultura ¹³³ hospitalaria pero no en el mismo grado de poder y de participación que un médico. (Montalt i Resurrecció 2005a, 28) (o sublinhado é nosso).

Ora, se as comunidades de especialistas não são compartimentos estanques e incapazes de comunicarem com o mundo exterior, isto significa que, também, o seu conhecimento – o conhecimento profissional, especializado – é um *continuum*.

Nesta altura, poderemos interrogar-nos se esta forma não essencialista (porque privilegia a complexidade das situações de comunicação profissional) de interpretar o conhecimento especializado e as comunidades profissionais que se desenvolvem em torno do mesmo não é incompatível com a analogia de Sager, Dungworth e McDonald entre o

¹³³ «the norms, rules and conventions valid for a particular group within the society». A «diacultura» contrasta, de um lado, com a «paracultura» («the norms, rules and conventions valid for an entire society») e, de outro, com a «idiocultura» («the culture of an individual person as opposed to other individuals») (Nord 1997b, 24).

especialista e a pessoa que recebeu formação num determinado domínio do conhecimento.

Em nosso entender, não existe incompatibilidade. O entendimento não essencialista da natureza do conhecimento especializado reforça a necessidade da especialização, mas limita-a a uma área muito específica do saber e das actividades profissionais. Por outro lado, mostra que o conhecimento é geral e mais abrangente do que os especialistas que o aprendem. A ênfase na aprendizagem permite estabelecer, então, uma diferença entre a pessoa cuja formação académica permite designá-lo, formalmente, como um *especialista* e a pessoa que, não tendo percorrido o mesmo trajecto, adquiriu conhecimentos que o colocam num plano cognitivo (não necessariamente performativo, note-se) que é idêntico ao dos especialistas ou dos semiespecialistas, sendo, assim, *especializada* em determinadas áreas e/ou subáreas do conhecimento. Este factor revela-se crucial para os comunicadores profissionais que são especialistas na sua área, mas não, necessariamente, em áreas das ciências e tecnologias, que devem, no entanto, conhecer muito bem, tal como Hans Vermeer recordou a propósito dos tradutores («O tradutor não tem que saber construir uma ponte, mas tem que saber falar sobre ela» [Vermeer 1986, 29]).

Esta concepção de conhecimento apela a uma especificação do *tipo* de especialização. Em rigor, portanto, quando se utiliza a expressão *tradução científica e técnica*, estamos a referir-nos à expressão *tradução especializada científica e técnica*, ou seja, à comunicação intercultural e interlinguística entre pessoas ligadas, por razões profissionais ou outras, às ciências e tecnologias, em torno de temas das ciências e tecnologias e em ambientes ligados às ciências e tecnologias.

A visão não essencialista de comunicação profissional, dos intervenientes na comunicação profissional e do conhecimento especializado, que a sustenta, tem um segundo tipo de implicações. Tal como vimos, a comunicação subentende a presença de, pelo menos, um

emissor e um receptor. Numa palestra sobre as tendências do universo da comunicação electrónica, Celia Desmond iluminou a importância dos utilizadores finais:

At the right hand end, we have the most important box in the whole chart which is the end user. If we didn't have an end user, there wouldn't really be much point in having any of the other boxes [Material suppliers → Electronic comp. provider → Original equipment manuf. → Equipment vendor → Service provider], because there wouldn't be any need for them. So the end user is either a company or an individual, could be either one, who will use the communication service (Desmond 2002) (os sublinhados são nossos).

Todavia, este comentário também mostra que os utilizadores finais não são os únicos receptores da comunicação especializada. Nas complexas cadeias da produção científica e industrial (como a que Desmond refere), os receptores sucedem-se, sucedendo-se, também, os graus de conhecimentos especializados.

O corolário desta constatação é a importância que o conhecimento dos destinatários tem para os (inter)mediadores profissionais. Assim se compreende que, para Philip Rubens, como para outros teóricos da comunicação profissional, o desenho do perfil dos destinatários seja a primeira preocupação dos comunicadores profissionais (Rubens 2001, 1-3).

Sintetizando, a comunicação profissional envolve a transmissão de conhecimentos entre especialistas, semiespecialistas e não especialistas. O conhecimento especializado que circula, de forma biunívoca, entre estes grupos é progressivo – um *continuum*, segundo Montalt i Resurrecció –, podendo moldar-se às diferentes situações de comunicação. Contudo, segundo recorda Celia Desmond, a razão de ser de toda a comunicação profissional é o destinatário, pelo que os

comunicadores profissionais devem encetar os seus projectos com uma análise aprofundada do público, ou dos públicos-alvo.

Conforme notam Jean Ann Lutz e C. Gilbert Storms a propósito da actividade dos Cct, a maioria das vezes, os projectos destes profissionais materializam-se na criação de diferentes tipos, ou géneros, de documentos, que cumprem diferentes finalidades:

In general, they create communications that enable users to take action, make decisions, or learn new information. More specifically, as a communicator, you might create manuals that tell users how to operate household appliances, computer software, or laser for delicate eye surgeries; you might assist others in writing articles about new scientific research, creating posters for presentations, or explaining difficult concepts to lay or specialized audiences. You might edit, write, and design many other kinds of communications—proposals, reports, and marketing materials, for example. And you might do so in print or online, as multi-media communications or information on the World Wide Web. (Lutz e Storms 1998a, vii-viii)

Por esta razão, debruça-mo-nos, a seguir, sobre as diferentes realizações e as diferentes funções da comunicação profissional.

5.4. As realizações da comunicação profissional

No campo da comunicação, os termos *texto* e *documento* parecem ter conotações bastante precisas. O **texto** refere-se, por norma, às «palavras impressas»¹³⁴. Raramente, também se refere aos gráficos e a

¹³⁴ «words printed on the page» (Smith-Worthington e Jefferson 2005, 146).

outro tipo de imagens (Smith-Worthington e Jefferson 2005, 146-147), que tanto podem actuar como complemento das palavras, como fazer as vezes das mesmas (Houp, *et al.* 2002, 5) ¹³⁵.

O **documento** aponta para os registos, formados pelo texto e por outros elementos: «Um documento comunica [informação] através das palavras e dos gráficos, mas também através da maneira como está formatado», diz Michael Markel ¹³⁶. Esses registos assumem diferentes

¹³⁵ Neste sentido, repare-se nas seguintes instâncias do termo. Philip Rubens fala no tamanho da letra do «body text», no espaço em branco à volta do *texto* e das ilustrações, das «textual features», como sejam, o resumo, as instruções, os conceitos, a terminologia técnica, convenções linguísticas e sistemas de símbolos e (excepcionalmente) as «Figures, charts and/or tables» (Rubens 2001, 4-5, 356, 361). Nancy Hoft refere-se à atenção que os comunicadores técnicos internacionais devem ter à «text directionality» na preparação dos documentos, à «text expansion» que ocorre na transposição entre diferentes línguas e ainda aos problemas que a tradução de «text string concatenation», ou seja, de segmentos isolados de texto, geralmente menores do que a frase, coloca aos tradutores (Hoft 1995, 145, 150-152, 251). Sobre a importância que a utilização de imagens tem na comunicação especializada, mais especificamente, nos manuais do utilizador, Anne Lehrndorfer reforça a interdependência texto-imagem, ou imagem-texto, neste passo: «Las imágenes dominan el texto. No es posible eludir sus efectos. El contenido emocional, el color, el grado de cercanía a la realidad y la posición de las imágenes se graban con mayor intensidad en la memoria que los textos que las acompañan. Valoraciones aproximadas estiman que la retención de información dotada de imágenes es tres veces superior a la de información desprovista de ellas» (Lehrndorfer 2004, 8).

¹³⁶ «A document communicates through words and graphics, but also through its page design» (Markel 1992, 315). Sobre a multidimensionalidade da documentação científica e técnica, leia-se este passo de Lars Johnsen: «One noticeable characteristic of many, if not most, documents used for technical communication purposes these days is that they constitute intricate webs of digital information in which resources such as text, layout, typography, tables, pictures and even animation sequences and video clips all play an increasingly significant role. (...) One aim of genre-oriented text design analysis might be to investigate how or to what extent,

formatos – «manuais, propostas, relatórios, documentos publicitários, cartas, artigos de revistas e palestras» ¹³⁷, entre outros –, que tendem a ser apelidados de «kind of document» ou «type of document» (traduzidos, aqui, por tipo de documento ou, preferencialmente, por *gênero de documento*).

Um tal entendimento levanta o problema de como interpretar os fragmentos (de palavras, de imagens ou, simultaneamente, de palavras e imagens) que se seleccionam e, até mesmo, se extraem dos documentos para serem utilizados com fins específicos, como o da tradução.

Estas porções de documentos, que designamos como *excertos textuais*, podem, tal como constatou Juan Sager, dar lugar a *novos géneros de documentos*, iniciando uma *vida nova*, ou ser usados, apenas, como *segmentos de texto* (J. C. Sager 1997, 33 e 38). Como notou, entre outros autores, João Brogueira, esta situação parece ser cada vez mais frequente na tradução (J. Brogueira 2006, 33, 35), pedindo-se a um profissional que traduza, p. ex., uma expressão como «interruptor de corrente» (o exemplo é nosso), sem lhe fornecer indicações acerca do documento do qual ela foi retirada e da situação envolvente. Nestes casos, diríamos que o tradutor converte um *texto* ou um *excerto textual*, que voltará a ser reintegrado

communicative intentions, or semantic structure elements (...) are realized by what Schriver has called *rhetorical clusters*, Gestalts of text elements, verbal or visual, designed to work together as functional units of purposeful and related content (...) One reason why effective rhetorical clustering is so important in technical user documentation is that this type of text must often support a variety of functions: skimming, scanning, the retrieval of specific items of information, reading to learn, reading to do, etc.» (Johnsen 2000, 193, 195). Jay Lemke, por seu lado, considera que, nas ciências e tecnologias, «What we call the abstract concept is only a shorthand for a multimodal semiotic construction, a simultaneous and multiply-articulated cluster of interdependent practices» (Lemke 1998, 111).

¹³⁷ «manuals, proposals, reports, sales literature, letters, journal articles, and speeches» (Markel 1992, 2).

num *documento*, pelo que a sua condição de *texto* corresponde a um momento, algo, anómalo num trajecto mais vasto e, acima de tudo, contextualizado.

Assim, nesta tese, o **texto** é considerado como a *componente escrita* dos documentos. Por esse motivo, o termo prioritário será o de **documento** ¹³⁸, que remete, simultaneamente, para um formato complexo e convencional e para a sua inserção numa ou mais situações comunicativas.

Mas, segundo se depreende da exposição feita ao longo deste subcapítulo, o termo *documento*, também, parece ser indissociável do termo **género de documento**. Conforme nota Paul Kussmaul, este confunde-se, porém, com *tipo de texto*:

Text type is an ambiguous term. It may refer to what is called *Texttyp* in German, which is the more general notion which has been brought to our attention by Reiss (1971) who distinguishes between informative, expressive and appellative text types. For want of a better word *text type* may also serve as an equivalent for German *Textsorte*, which refers to entities such as manuals, instruction leaflets, business letters, weather reports, contracts ¹³⁹, or also academic discourse. (Kussmaul 1997, 69).

Segundo Amparo Hurtado Albir, a distinção entre tipo de texto e tipo, ou género, de documento refere-se a duas formas «de classificação

¹³⁸ Por este motivo, utilizamos as expressões *documento de partida* (DP) e *documento de chegada* (DC) ou *documento na língua de partida* (DLP) e *documento na língua de chegada* (DLC), em vez das expressões, correntes na tradução, formadas com a palavra *texto*.

¹³⁹ Repare-se que, na obra sobre TCT, Isadore Pinchuck chama *tipos de documentos* a estes «tipos de textos» (Pinchuck 1977, 252).

dos textos»¹⁴⁰ (ou documentos, como nós os designamos). O *tipo de texto* classifica os documentos a partir da sua função prioritária, i. e., da intenção predominante do autor, dando lugar a textos de tipo expositivo, argumentativo ou instrutivo (A. Hurtado Albir 2001, 637)¹⁴¹. Os *géneros de documentos* ligam-se a factores de natureza textual e contextual. Da perspectiva formal, deparamo-nos, basicamente, com a convencionalidade do formato e do conteúdo. Do lado sociocomunicativo, encontramos as considerações em torno da finalidade do documento e do seu público-alvo, tal como esclareceu Michael Markel: «o conteúdo e a forma dos documentos técnicos são determinados pela situação que requer esse documento, mais especificamente, o público-alvo e a finalidade»¹⁴². Assim sendo, será possível falar em géneros prioritariamente instrutivos (manuais de instruções, especificações, folhetos de medicamentos, etc.), géneros prioritariamente argumentativos (artigos científicos, resenhas críticas, artigos de opinião, etc.) e géneros prioritariamente expositivos (artigos de divulgação, tratados, catálogos, etc.) (Montalt i Resurrecció 2005b, 79-88).

Embora os termos *tipo de texto* e *género de documento* sejam complementares, o facto de haver algumas propostas formativas assentes no tipo de texto¹⁴³ e outras no género de documento¹⁴⁴ obriga-nos a

¹⁴⁰ «de clasificación de los textos» (A. Hurtado Albir 2001, 642).

¹⁴¹ As formas de designar os tipos de texto e as funções comunicativas (também descritas como textuais) que lhes estão relacionadas variam. Hurtado Albir adopta a terminologia de Basil Hatim e Ian Mason, que classificam os tipos de texto em expositivos, argumentativos e instrutivos e as funções prioritárias que os configuram como a argumentação, a exposição e a instrução. (Hatim e Mason 1990, 143-158) (A. Hurtado Albir 2001, 642).

¹⁴² «the content and form of any technical document are determined by the situation that calls for that document: your audience and your purpose.» (Markel 1992, 27).

¹⁴³ Cf., p. ex., Hatim e Mason 1997, 186-196.

privilegiar, também nós, um destes termos.

O objectivo de fornecer elementos que contribuam para a formação de tradutores *profissionais* e a consciência de que, no mundo do trabalho, se fala em *géneros dos documentos* (escreve-se uma carta de reclamação para um hotel no estrangeiro onde passámos férias, assina-se um contrato para a adjudicação de uma obra de construção civil, instala-se uma máquina de lavar roupa em nossas casas com a ajuda de um manual de instruções, etc.) e não em *tipos de textos* (não se dá, ou dar-se-á muito raramente, a um tradutor um texto referencial ou pedagógico para traduzir), sugerem que elejamos os **géneros de documentos**¹⁴⁵, embora entendidos enquanto produções que contêm um ou mais **tipos de texto**.

Desta escolha ressalta, contudo, a necessidade de ajuizar sobre o papel que os géneros de documentos desempenham nas culturas e na comunicação profissionais.

Em 1990, John Swales situava a relevância dos géneros profissionais no facto de eles serem produtos das comunidades discursivas que os concebem com o objectivo de cumprirem determinados propósitos comunicativos – tal como Markel viria a reafirmar (cf. cit. p. 228). A semelhança dessas finalidades, bem como da estrutura, do estilo, do conteúdo e do público-alvo dos documentos, torna possível a sua classificação em termos de género:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby

¹⁴⁴ Cf., p. ex., Gamero Pérez e Hurtado Albir 1999, 140-145.

¹⁴⁵ Situamo-nos, assim, na linha de pensamento de Hurtado Albir quando esta autora afirma que, do ponto de vista socioprofissional, os critérios de classificação mais importantes são «los géneros propios de cada ámbito y el campo temático» (A. Hurtado Albir 2001, 52).

constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. (Swales 1990, 58).

Todavia, conforme notaria Vijay Bhatia, um pouco mais tarde, esta visão é demasiado estática:

Swales offers a good fusion of linguistic and sociological factors in his definition of a genre; however, he underplays psychological factors, thus undermining the importance of tactical aspects of genre construction, which play a significant role in the concept of genre as a dynamic social process, as against a static one. (Bhatia 1993, 16)

Se, com efeito, como afirmará Charles Bazerman, «Quando escrevemos, criamos sempre um novo enunciado para uma nova situação»¹⁴⁶, então a mutabilidade dos géneros profissionais é inevitável, tal como salienta Vijay Bhatia neste excerto:

Although genres are based on conventionalised, institutionalised, and to a large extent, standardised linguistic behavior in various professional and academic settings, they have propensity for mixing and embedding. This gives considerable tactical freedom to expert

¹⁴⁶ «Every time we write, we create a new utterance for a new circumstance.» (Bazerman 2000, 25).

members of the discourse community in question to manipulate generic resources and conventions in order to express either a set of communicative purposes, rather than a single communicative purpose, or simply to express 'private intentions' within the framework of 'socially recognised communicative goal' (Bhatia 2000, 148) (os sublinhados são nossos) ¹⁴⁷.

Os géneros que ostentem a dualidade entre uma ou mais finalidades comunicativas reconhecidas por uma comunidade profissional específica ¹⁴⁸ e as finalidades do autor ¹⁴⁹ são, segundo Bhatia, *íntegros* do ponto de vista do género. A integridade dos géneros é uma consequência do «contexto retórico do género, da finalidade, ou finalidades, comunicativas e da estrutura cognitiva que o mesmo representa» ¹⁵⁰, podendo ser complexa (quando dois ou mais géneros se ligam ou se fundem) ou dinâmica (quando um género se modifica ao longo do tempo, por força de mudanças no meio retórico).

Todavia, a integridade é apenas uma componente da *identidade dos géneros*, pois, segundo este autor, os géneros reconhecem-se pela

¹⁴⁷ Sobre a multiplicidade de intenções, cf. 5.5.

¹⁴⁸ Charles Bazerman viria, mesmo, a escrever que: «Genre exists only in the recognition and deployment of typicality by writers and readers – it is the recognisable shape by which participation is enacted and understood» (Bazerman 1998, 24).

¹⁴⁹ Por exemplo, Ken Hyland mostra que um género que tende a ser visto como «purely impersonal, objective and informative, merely faceless depictions of reality where words deal directly with facts», como é o caso dos artigos de investigação científica, requer, também ele, a presença da *persona* do autor para cumprir a função persuasiva que se espera dele. (Hyland 1999, 99, 120-121).

¹⁵⁰ «rhetorical context in which the genre is situated, the communicative purpose(s) it tends to serve, and the cognitive structure that it is meant to represent.» (Bhatia 1999, 23).

conjugação de dois factores – o seu estatuto de artefacto (no qual se inscreve a ideia de integridade genérica) e a sua versatilidade:

Os géneros são **artefactos**:

- ◆ quando são *íntegros*, tal como acabámos de descrever;
- ◆ quando resultam das *práticas discursivas* dos membros de uma determinada comunidade profissional, integrando, ou passando a integrar, a cultura disciplinar da profissão;
- ◆ quando ostentam uma *finalidade comunicativa* típica, que, frequentemente, se junta a outras finalidades ligadas a diferentes contextos profissionais; e
- ◆ quando os *participantes* na criação, divulgação e recepção do género são hábeis na «manipulação e exploração das regras do jogo e não apenas na observação rigorosa das mesmas» ¹⁵¹.

Os géneros são **versáteis** devido:

- ◆ à maneira como as empresas e organizações utilizam os géneros, adaptando-os aos seus objectivos e preferências;
- ◆ às estratégias que os autores (individuais) utilizam para atingir os objectivos (comuns) de um mesmo género;
- ◆ aos diferentes níveis de conhecimento especializado dos leitores (grupos ou sujeitos individuais);
- ◆ à relativa estabilidade entre a forma linguística do género e os valores que a mesma assume nos diferentes contextos discursivos; e
- ◆ à tendência para assimilarem mais do que uma finalidade comunicativa e mais do que uma intenção individual. (Bhatia 1999, 22-29).

A capacidade que as pessoas têm de conjugar a *integridade* e a

¹⁵¹ «manipulation and exploitation of, rather than a strict compliance with, the rules of the game.» (Bhatia 1999, 25-26).

versatilidade dos géneros traduz-se na **competência de género**, que o autor associa a uma *iniciação* disciplinar e profissional:

Learning to write professional genres is more like being initiated into professional or disciplinary practices (...) It is not simply a matter of learning the language, or even learning the rules of the game, it is more like acquiring the rules of the game in order to be able to exploit and manipulate them to fulfil professional and disciplinary goals within well-defined and established contexts. The professional writing activity is thus inextricably embedded within the disciplinary culture it tends to serve. (Bhatia 1999, 26) (o sublinhado é nosso).

Posição não muito diferente da posição de Bhatia é a de Berkenkotter e Huckin, quando eles situam os «actores sociais» no centro da gestão da informação de género. Todavia, estes autores colocam uma ênfase maior no aspecto *comunitário*, ou seja, cultural, do *conhecimento* que enforma os géneros:

When we speak of genre knowledge in disciplinary and professional cultures, we refer to knowledge that professionals need in order to communicate in disciplinary communities (...) Genres are the intellectual scaffolds on which community-based knowledge is constructed (...) Thus, genres themselves, when examined closely from the perspective of those who use them, reveal much about a discourse community's norms, epistemology, ideology, and social ontology. (Berkenkotter e Huckin 1995, 24-25) (o sublinhado é nosso)

Por esta razão, Berkenkotter e Huckin acentuam o que designam

como o carácter «situado» do conhecimento genérico ¹⁵², que mais não é do que uma maneira de falar da contingência que é própria das acepções não essencialistas de cultura e de comunicação que temos vindo a acompanhar.

Ian Malcolm introduziria um outro atributo dos géneros. Acreditando que «No seio de uma cultura, as diferentes subculturas podem desenvolver diferentes géneros e diferentes práticas de escrita, que poderão exigir tratamentos diferenciados» ¹⁵³, o autor ligou os *géneros* à escrita *não popular*, i. e. à escrita que é controlada pelas *instituições*, segundo o princípio de *exclusão*, pelo que «actua, geralmente, como um *guardião*» ¹⁵⁴ social (Malcolm 1999, 135). Por outras palavras, Malcolm subleva o facto de os géneros serem *filtros* de acesso ao núcleo das *diaculturas* profissionais, por quem lhes é estranho.

Resumindo, os **géneros de documentos profissionais** são veículos da comunicação profissional, assumindo-se enquanto **formas de comunicação** específicas. O seu traço característico é a tipicidade «formal, cognitiva e cultural», que os converte em «parte do nosso capital cultural» ¹⁵⁵. Todavia, os géneros – e a sua dispersão pelas inúmeras e variadas comunidades profissionais é disso testemunho – são, também, versáteis, admitindo um certo grau de inovação. Essa inovação depende

¹⁵² «Our knowledge of genres is derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life. As such, genre knowledge is a form of “situated cognition” that continues to develop as we participate in the activities of the ambient culture.» (Berkenkotter e Huckin 1995, 4).

¹⁵³ «Within a culture, different sub-cultures may develop different writing practices and different genres which may require quite different treatments» (Malcolm 1999, 122, 123, 134-135).

¹⁵⁴ «The latter (...) commonly performs a *gatekeeper* function» (Malcolm 1999, 135).

¹⁵⁵ «formal, cognitiva e cultural», «parte de nuestro capital cultural» (Monzó Nebot 2003, 2).

dos autores dos documentos e pode ser colocada ao serviço dos especialistas em si, ou das empresas e organizações que os acolhem. Desta forma, poder-se-á falar da natureza situada (ou da contingência) dos géneros profissionais. Enquanto realizações da comunicação especializada, os géneros são instrumentos para a construção e preservação das diferentes comunidades profissionais e dos seus saberes e práticas. Paralelamente, actuam como factores de dissuasão dos elementos que lhes são estranhos. Assim se compreende que se proponha a existência de uma **competência de género** e que a mesma requeira uma iniciação, simultaneamente, disciplinar e profissional.

Ao longo deste capítulo, vimos que as finalidades, ou funções, são um elemento determinante da comunicação e dos seus documentos. Por esta razão, as constituímos no nosso próximo tema.

5.5. As funções da comunicação profissional

Até ao momento, notámos que a generalidade da comunicação humana é intencional ou, para sermos rigorosos, multifuncional. Observámos que a intenção é uma propriedade que o emissor outorga às mensagens que verbaliza, oralmente ou por escrito, e que a mesma é orientada para a finalidade, ou finalidades, que o emissor pretende atingir com aquela acção de comunicação, sendo este facto que dota a comunicação de um carácter utilitário, ou funcional (cf. pp. 207 e 209 e n. 123, 126). Percebemos, igualmente, que a intenção autoral é inseparável do destinatário, porque as intenções do emissor encontram a sua razão de ser na reacção, ou nas reacções, que o mesmo espera desencadear no receptor, sejam elas a aquisição de conhecimentos, o desenrolar de uma determinada tarefa ou outro tipo de acção (cf. pp. 209 e 224). Também apurámos que a maior ou menor correspondência entre a intenção do

emissor e a reacção do receptor se traduz na maior ou menor eficácia das mensagens dos documentos (cf. p. 209) ¹⁵⁶.

Entendido o carácter utilitário, ou funcional, da comunicação, trataremos, num primeiro momento, dos tipos de funções e, de seguida, da presença das finalidades nos documentos.

Para Christiane Nord, a **função** existe, apenas, no momento em que o receptor interpreta ou dá uma utilização prática ao documento (Nord 1997b, 28, 138). Até essa altura, portanto, o documento não transporta senão *intenções de aplicação*, ou *de utilização*, que poderão ser concretizadas, ou goradas, em graus variáveis ¹⁵⁷.

Esta interpretação convoca um reparo. Se a aplicação prática (ou função/funções efectivas) do documento determina o género do documento e o seu conteúdo, então, não será possível supor que o destino final do documento (a sua função concreta) esteja ausente no momento da sua concepção. Pelo contrário, ele acompanha-o desde o início. O que poderá acontecer é essa função existir, durante algum tempo, apenas, como uma *intenção de realização*, podendo ser interpretada ¹⁵⁸ de forma mais, ou menos, consonântica com a função imaginada pelo autor, por

¹⁵⁶ Isto significa que a noção de eficácia é algo de relativo e contingente, porque é possível falar de uma mensagem ou de um documento como sendo mais ou menos eficaz e porque a mesma depende sempre das situações comunicativas, especialmente dos indivíduos que nela intervêm.

¹⁵⁷ Ao converter o factor *recepção* num elemento crucial do fluxo da comunicação, Nord segue, de perto, as interpretações não essencialistas da comunicação.

¹⁵⁸ Esta *interpretação* é corroborada neste passo de Fred Jandt: «Decoding is the opposite process of encoding and just as much an active process. The receiver is actively involved in the communication process by assigning meaning to the symbols received. (...) Receiver response refers to anything the receiver does after having attended to and decoded the message. That response can range from doing nothing to taking some action or actions that may or may not be the action desired by the source» (Jandt 2000, 31).

quem tiver acesso ao documento (sobretudo se o emissor não comunicar, explicitamente, ao destinatário a função que ele pretende para o documento). Por esta razão, concordamos com Reiss e Vermeer que é importante distinguir a *função intencionada* do documento (ligada ao emissor do documento) da *função interpretada* do documento (associada ao receptor) (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 83), como concordamos com a sua concepção de documento enquanto uma *oferta de informação* (que Christiane Nord relaciona com as «expectativas, necessidades, conhecimentos e situação» do receptor ¹⁵⁹):

(...) un texto no es un texto, sino que se recibe en cada caso como un texto e, interpretado como tal (...), es transmitido cada vez de una forma determinada. (...) Cada acto de recepción de un texto actualiza sólo una parte del conjunto de posibilidades de comprensión e interpretación que éste ofrece, neutralizando diferentes rasgos y poniendo de manifiesto diferentes connotaciones en cada caso (...) Un texto no es una instrucción, ya que no solamente permite reconocer, entender y seguir unas indicaciones condicionadas por la situación, sino que hace posible una interpretación por parte del receptor relacionada con su situación y, por tanto, parcialmente individual (...) De este modo (...) en nuestra teoría consideraremos cada texto y cada función textual principalmente desde el punto de vista de la oferta informativa (OI) (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 46, 49, 61) (o sublinhado é nosso).

Mas a concepção dos documentos como ofertas de informação

¹⁵⁹ «the receivers use the text with a certain function, depending on their own expectations, needs, previous knowledge and situational conditions. In an ideal situation the sender's intention will find its aim, in which case intention and function would be analogous or even identical» (Nord 1997b, 28) (o sublinhado é nosso).

tem duas implicações directas. De um lado, ela permite que o *género de documento* e o *tipo de texto* sejam *avaliados de formas diferentes* pelo emissor e pelo receptor, ou pelos receptores, dos documentos, conforme notou Juan Sager:

Identical documents may represent different messages according to the intention with which they are sent or the expectation with which they are received, e.g. a regulation which is binding for one group of people but not for another, to whom it is not specifically addressed (J. C. Sager 1994, 67-68).

Do outro lado, a concepção de documento como uma oferta de informação permite que os emissores e os receptores de uma mesma mensagem avaliem a sua *eficácia* de formas diferentes: o que, para um, poderá ser considerado um fracasso comunicativo, para outro, poderá ser um êxito, porque o documento permitiu que ele obtivesse os elementos que desejava ou que efectuasse a acção ou acções que pretendia ¹⁶⁰. Ora, isto converte o conceito de **eficácia** em algo de *relativo*.

Um outro factor que uma visão do processo de comunicação em termos da função intencionada, da função interpretada e das acções que lhes sucedem releva é a existência de dois planos na própria comunicação. Um primeiro plano, mais *abstracto*, que decorre ao nível das *vontades e expectativas dos intervenientes*. Um segundo plano, *concreto*, relacionado com a *forma como o documento é, efectivamente, utilizado*. Por outras palavras, um primeiro estrato de natureza *subjectiva*, ou

¹⁶⁰ Sobre a divergência interpretativa e a sua relação com a noção de eficácia, leia-se esta passagem de Reiss e Vermeer: «la cuestión de si una interacción ha “salido bien” la deciden el emisor y el receptor por separado, y tiene un valor diferente para cada uno de ellos (y, eventualmente, para un tercero)» (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 83).

psicológico-cognitiva, e um segundo, *objectivo* e de carácter **social** (i. e., efectivamente utilitário), que confere sentido a todo o processo de comunicação, especialmente à comunicação de natureza profissional.

Embora, na prática, seja comum a maneira como o receptor interpreta o documento coincidir com a utilização que ele lhe dá, não podemos deixar de estabelecer uma distinção entre a interpretação e a utilização, adequando a *interpretação do documento* à *função interpretada* e a *utilização do documento* à *função concreta*, ou **função**, no pleno sentido do termo.

O raciocínio em torno da dualidade psicológico-cognitiva / social permite desenvolver um pouco a nossa análise, sendo este o momento para nos determos sobre a anunciada problemática das **finalidades** dos documentos.

Basil Hatim e Ian Mason falam do «rhetorical purpose» (*propósito retórico*, ou *finalidade retórica*). Eles definem-no como «o conjunto de intenções comunicativas mutuamente relevantes» que «Agem, cumulativamente, como signos que apontam para uma finalidade única e global»¹⁶¹. Sendo assim, a *finalidade retórica* afigura-se como uma propriedade de natureza psicológico-cognitiva, que se inscreve no documento em função dos tipos de texto – instrutivos, expositivos e argumentativos (Hatim e Mason 1990, 153-158) – que o emissor selecciona e que permitem identificar o *tipo de texto dominante*:

¹⁶¹ «the set of mutually relevant communicative intentions» (...) «Cumulatively (...) behave as signs which point to a single overall purpose» (Hatim e Mason 1990, 142, 140).

A noção de *propósito retórico* aproxima-se, assim, das noções de *finalidade comunicativa*, de Nord («the communicative purpose aimed at by the target text in the target situation (perhaps 'to instruct the reader')») (Nord 1997b, 27-28), e de *função intencionada*, de Reiss e Vermeer (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 83).

(...) although we recognise multifunctionality as an important property of texts, we submit that only one predominant rhetorical purpose can be served at one time in a given text. This is the text's dominant contextual focus (Hatim e Mason 1990, 146).

Neste sentido, compreende-se que se atribua aos documentos uma função social, como faz Montalt i Ressurrecció: «Os géneros permitem alcançar determinadas funções sociais» ¹⁶² (o sublinhado é nosso), adiantando que a CCT contém seis funções sociais e seis tipos de géneros de documentos essenciais:

<i>FUNCIÓ SOCIAL</i>	<i>TIPUS</i>	<i>EXEMPLES</i>
Possibilitar els processos pedagògics	Gèneres pedagògics	Llibre de text Enciclopèdia
Divulgar el saber científic i tècnic	Gèneres divulgatius	Article de divulgació Llibre de divulgació
Facilitar certes activitats domèstiques	Gèneres domèstics	Manual d'instruccions Prospecte mèdic
Crear consciència sobre determinats problemes	Gèneres sociopolítics	Manifest d'una ONG Campanya informativa
Comercialitzar productes i serveis	Gèneres publicitaris	Catàleg Publireportatge
Possibilitar certes activitats professionals	Gèneres professionals	Manual especialitzat Guia de pràctica
Propiciar l'avenç del coneixement	Gèneres de recerca	Article original Editorial científic

*Tabela 12. Tipos de géneros científicos e técnicos, segundo as funções sociais
(Montalt i Resurrecció 2005b, 78)*

Se associarmos a finalidade retórica e a função social dos documentos às funções tal como temos vindo a descrevê-las, detectamos uma dupla equivalência: de um lado, entre os *elementos*

¹⁶² «Els gèneres serveixen per a acomplir determinades funcions socials» (Montalt i Resurrecció 2005b, 78).

psicológico-cognitivos (as finalidades retóricas) e a *função intencionada* do emissor; do outro, entre a *função social* dos documentos e a sua *função concreta*. Deste modo, e admitindo que a comunicação (escrita) se processa, sempre, por via dos géneros de documentos, propomos uma primeira visão (que retomaremos em seguida) da comunicação profissional, concretizada na Figura 78.

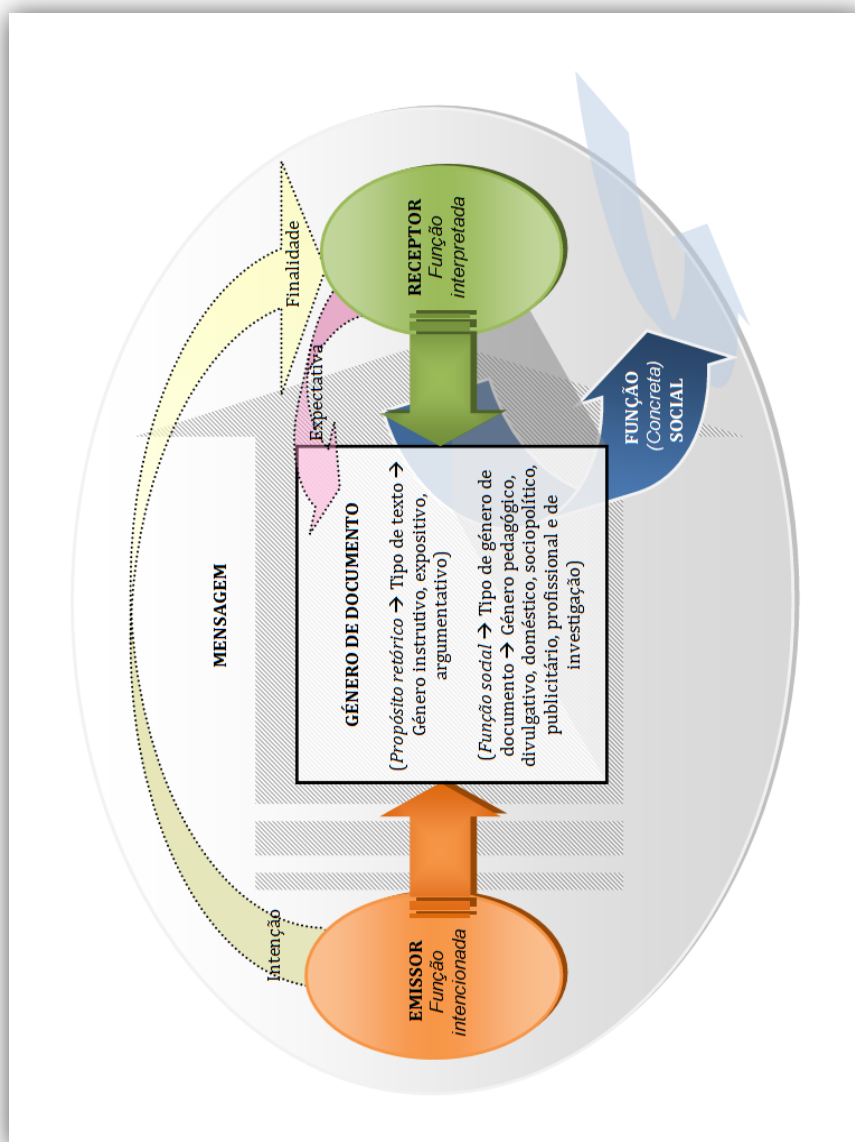


Figura 78. Processo de comunicação profissional: uma proposta – versão a

Esta figura acompanhar-nos-á durante o nosso trajecto, ao longo do qual será apresentada em versões, crescentemente, desenvolvidas. Nesta versão, o *emissor intenta* uma ou mais *finalidades* para o *documento* que concebe (p. ex., instruir e/ou convencer). Esta(s) finalidade(s) tem/têm como alvo primário o *destinatário* e como objectivo último a utilização que o mesmo fará do documento no mundo – lendo nós, aí, a *função social* do documento. A intenção, ou intenções, do emissor são algo de abstracto (de natureza psicológico-cognitiva), embora elas informem, ou se materializem, no documento que o emissor concebe, tanto no *género do documento*, como no *tipo, ou tipos, de texto* que o documento contém. No entanto, tal como recordou Christiane Nord, «a melhor das intenções não garante um resultado perfeito» ¹⁶³. Ou seja, as expectativas do autor podem não ser concretizadas, redundando numa mensagem que, do seu ponto de vista, é *ineficaz* (cf. n. 159). Isto acontece porque o *receptor*, enquanto sujeito dotado de uma cosmovisão e de expectativas próprias em relação aos documentos que lê (mesmo quando eles vêm acompanhados de indicações precisas acerca do seu objectivo final), atribui-lhes, também ele, uma ou mais funções particulares. Por outras palavras, o receptor atribui-lhes a *sua* ou as *suas funções*, que é a sua *função interpretada*, ou que são as suas *funções interpretadas*, a qual/as quais pode(m) divergir, em maior ou menor grau, da função ou das funções que o autor pretendia para o documento. Inicialmente, estas são tão abstractas como foram a função, ou as funções, intencionadas, mas o receptor converte-as na *função social do documento* ou nas *funções sociais do documento*, na altura em que lhe dá uma aplicação concreta no mundo ¹⁶⁴, seja no plano intelectual, seja no

¹⁶³ «the best of intentions does not guarantee a perfect result» (Nord 1997b, 28).

¹⁶⁴ Sugerem-se dois exemplos de *aplicação concreta*, um em que existe coincidência entre a intenção do autor e a função atribuída pelo autor, o outro em que tal coincidência não existe: a utilização do manual de instruções

plano operativo.

Para a descrição da versão b (Figura 79, p. 244), socorremo-nos, em primeiro lugar, das opiniões de alguns estudiosos da comunicação. Tubbs e Moss afirmam que «quando comunicamos, geralmente fazemo-lo para atingir um ou mais objectivos (...) compreensão, prazer, mudança de atitudes, melhores relacionamentos e/ou acção» (cf. cit. p. 209), sem atribuírem uma prioridade a qualquer um deles. Segundo Smith-Worthington e Jefferson, algo idêntico ocorre na *comunicação escrita*: «A finalidade da comunicação técnica é informar ou persuadir. Frequentemente, ela é dupla»¹⁶⁵. Michael Markel, por seu lado, outorga aos documentos uma *finalidade real* e uma *finalidade expressa*:

(...) your real purpose might differ from your expressed purpose. For instance, if your real purpose is to persuade your reader to lease a new computer system rather than purchase it, you might phrase the purpose this way: “to explain the advantages of leasing over purchasing.” Many readers don’t want to be “persuaded”; they want to “learn the facts.” (Markel 1992, 45).

Referindo-se aos géneros profissionais, também Vijay Bhatia defende a pluralidade funcional dos documentos. Estes acumulam as finalidades comunicativas do género, da empresa e dos especialistas («expert writers also make sure that the intended readers construe and interpret these purposes in the way the writer originally intended» (Bhatia 1999, 25)), dando lugar, por vezes, a géneros híbridos.

que acompanha o telemóvel que se comprou para o activar e saber utilizar; ou a utilização de um contrato de prestação de serviços como fonte de informação terminológica e fraseológica para a tradução de um documento idêntico.

¹⁶⁵ «In technical writing, the purpose is to inform or to persuade; quite often, the purpose is both» (Smith-Worthington e Jefferson 2005, 37).

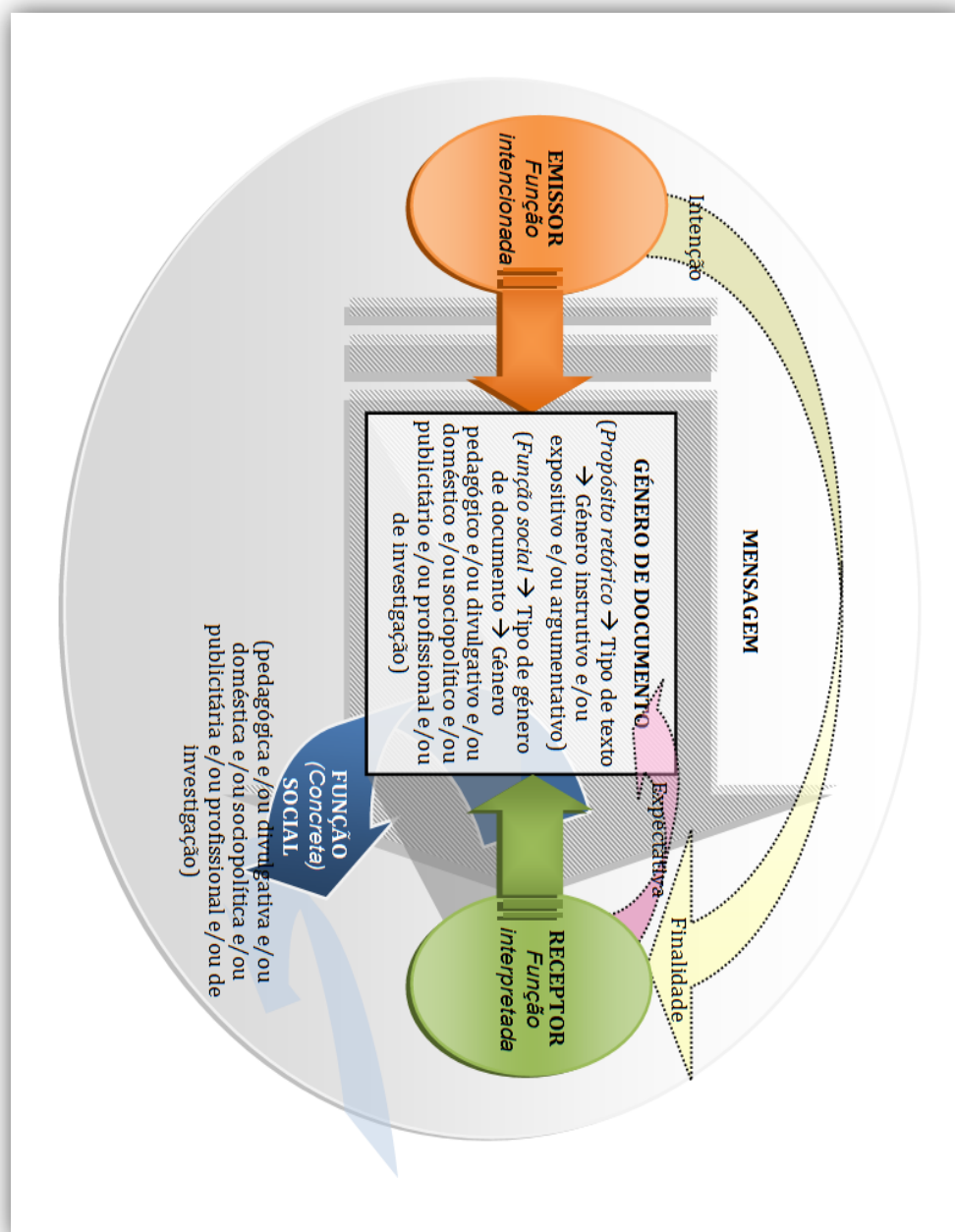


Figura 79. Processo de comunicação profissional: versão b

Mas os estudiosos que interpretam a tradução como uma forma de comunicação parecem ter um entendimento mais ambivalente deste tema. Basil Hatim e Ian Mason sustentam que os documentos (géneros e tipos), sendo, por norma, multifuncionais, apresentam, sempre, uma função prioritária, ou dominante (Hatim e Mason 1990, 146), o mesmo acontecendo com Hurtado Albir (cf. p. 228) e Montalt i Resurrecció (cf. p. 228). Inversamente, Christiane Nord constata que «é raro os textos terem, apenas, uma função. Normalmente, eles apresentam uma pluralidade de funções, hierarquizadas em funções, subfunções, etc.»¹⁶⁶. E Reiss e Vermeer, tanto defendem o predomínio de uma função comunicativa e, conseqüentemente, textual sobre as restantes¹⁶⁷, como admitem que um documento poderá conter mais do que uma função:

(...) las tres categorías textuales no siempre aparecen en su forma más pura. Aunque los tres primeros ejemplos —manual de instrucciones, poema, texto propagandístico— pueden considerarse como formas puras que se integran plenamente en la categoría de texto

¹⁶⁶ «texts are rarely intended for one function only. Various functions usually form a hierarchy of functions, subfunctions, etc.» (Nord 1997a, 49). Nord ilustra esta declaração com o seguinte exemplo: «Each text type is assumed to include various text genres, but one text genre (such as letters) does not necessarily correlate with just one text type: a love letter may be of the expressive type, a business letter would be informative, whereas a letter requesting help would belong to the operative type» (Nord 1997b, 38). Neste sentido, cf. também, Trosborg 1997, 16.

¹⁶⁷ «Al “planificar” un texto, es decir, antes de redactar su forma “superficial”, cada productor/autor opta por una de las tres funciones básicas de la comunicación. Su decisión dependerá de su intención comunicativa y determinará el carácter de la oferta informativa, es decir, si su función principal es la de transmitir información (“categoría informativa”), si domina la organización artística (“categoría expresiva”), o si prima su capacidad persuasiva (“categoría operativa”)» (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 132) (os sublinhados são nossos).

correspondiente —al menos en lo que respecta a la función del texto en la situación de comunicación— existen, sin embargo, en la práctica, textos que persiguen dos o más intenciones o que —en textos muy extensos— contienen fragmentos de categorías distintas. En estos casos, las intenciones múltiples (...) pueden ser de distinto rango: es decir, una de las funciones del texto está supedita a la otra, o también pueden ser del mismo rango (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 180-181).

Ou seja, não parece haver um consenso quanto à maneira de interpretar as funções de um documento. Em nossa opinião, porém, o que ressalta destas opiniões não é uma contradição irresolúvel, mas, antes, a consciência de que os *documentos* e os seus diferentes *géneros* podem cativar, do lado do *emissor* e do *receptor*, tanto *uma única função*, como *mais do que uma função* e que, neste último caso, os documentos podem conter apenas *uma*, ou *mais do que uma, função relevante*.

Em consequência, o nosso esquema do processo de comunicação profissional (Figura 79) foi complementado com as conjunções aditiva e alternativa – «e/ou» – na descrição dos géneros de documentos e das suas funções sociais.

Contudo, este esquema não considera toda a realidade da comunicação profissional. Nos subcapítulos 5.1 e 5.2, afirmámos que a comunicação profissional gera espaços que são, simultaneamente, idênticos e diferentes dos espaços de outras culturas profissionais. Os espaços da diferença, sendo, tipicamente, propensos à divergência interpretativa, apelam à intervenção de comunicadores profissionais, como os comunicadores e os Tct – e o facto é que o esquema anterior não contempla esse espaço, ou cultura, de intercâmbio profissional.

5.6. A comunicação de intercâmbio profissional

Se harmonizarmos o processo de comunicação profissional

(cf. Figura 79 – versão b) e a ideia de cultura intermédia de intercâmbio profissional (CIIP), obteremos uma imagem como a da Figura 80.

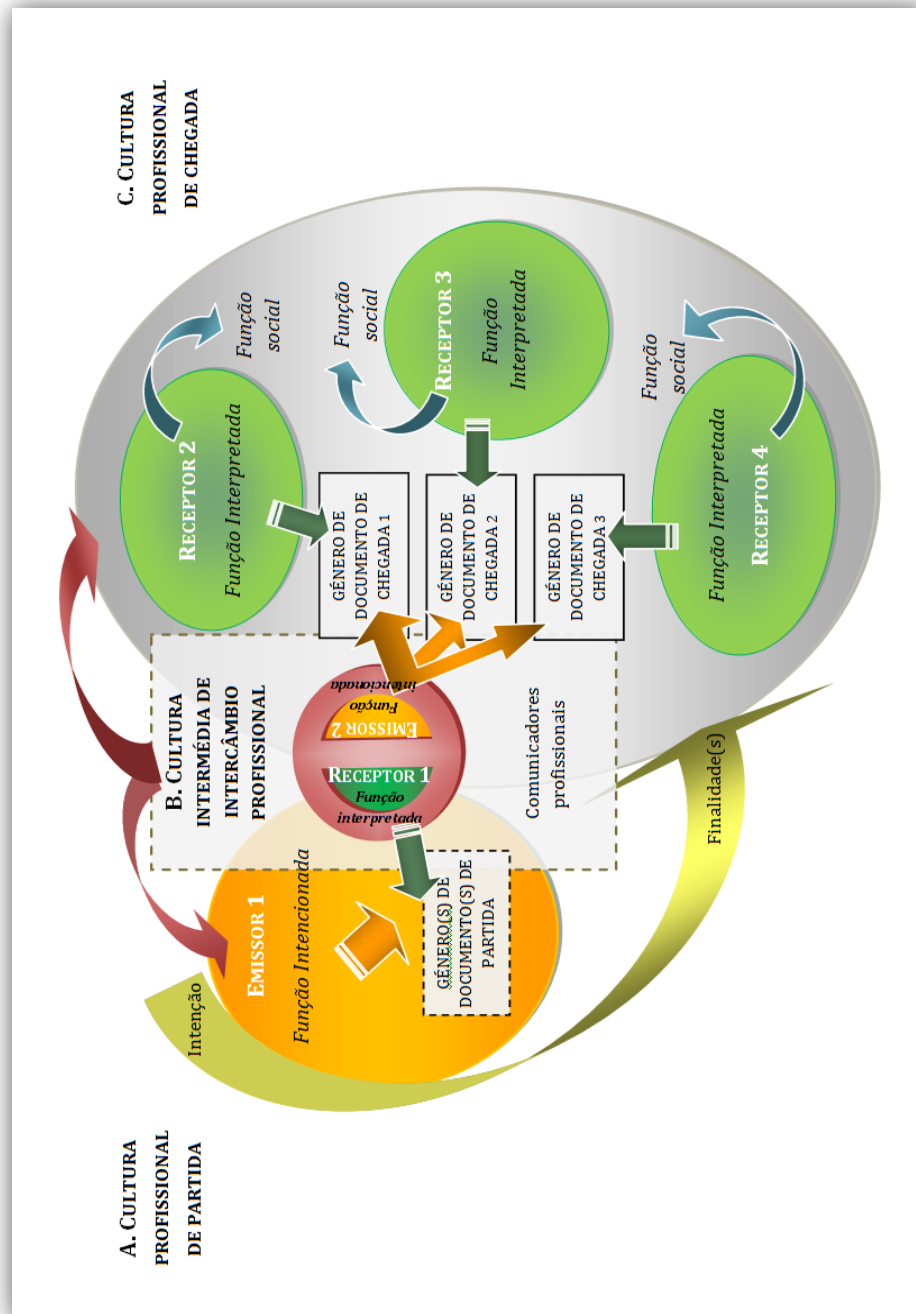


Figura 80. A cultura intermédia de intercâmbio profissional (CIIP): uma proposta

Esta figura retrata as três culturas entre as quais as mensagens de índole profissional circulam: a cultura profissional de partida (A), a cultura profissional de chegada (C) e a CIIP (B).

Na cultura profissional de partida (A), o *emissor* intenta uma ou mais *finalidades* (seta dourada) para um determinado documento. Estas finalidades (instruir, convencer, etc.) estão ligadas ao destinatário, ou destinatários, do documento e às *funções sociais* que o emissor pretende que o documento desempenhe. As *funções intencionadas* do emissor (seta laranja) materializam-se no documento, ou documentos, ao nível do *género do documento* e do(s) seu(s) *tipo(s) de texto*.

No que se refere à cultura profissional de chegada (C), as setas indicam que os *receptores*, quando lêem o(s) documento(s), atribuem-lhes, também eles, uma ou mais funções, que são a função ou as *funções interpretadas*. Por serem influenciadas pela cosmovisão e as expectativas dos receptores, as funções interpretadas podem divergir, em maior ou menor grau, das funções que o emissor havia intencionado para os documentos, o mesmo acontecendo com as *funções sociais* (setas azuis) que os receptores atribuem aos documentos. Tal como se afirmou anteriormente, a *interpretação* que marca estes processos de comunicação traduz-se em avaliações, mais ou menos, divergentes acerca da *eficácia* da mensagem por quem emitiu e por quem recebe os documentos.

Na CIIP, a figura central – o comunicador profissional (círculo rosa) – é, a um tempo, *receptora* (hemisfério verde do círculo rosa) da informação que lhe chega da CP e *emissora* (hemisfério laranja do mesmo círculo) da informação que destina a entidades individuais ou colectivas, situadas no espaço da CC (receptores 2, 3 e 4). Desta forma, também o comunicador profissional, de um lado, interpreta as funções pretendidas pelo emissor 1 (seta verde que emana do círculo rosa) e, do outro, intenciona, ele mesmo, funções (que, em princípio, estarão em consonância com as funções pretendidas pelo emissor 1) para os géneros de documentos de chegada (setas laranjas para a direita).

A informação que o comunicador profissional recebe do emissor 1 (receptor 1 → emissor 2) pode, no entanto, não estar contida, apenas, num documento único, como sucede, muitas vezes, na tradução. Na comunicação profissional, a informação-fonte pode estar contida em um ou mais documentos e/ou em informações que são transmitidas, oralmente, ao comunicador, por um ou mais participantes na CP (Nord 1997b, 23) – por este motivo, a seta verde da esquerda aponta, simultaneamente, para o espaço do emissor 1 e para a caixa do(s) género(s) de documento(s) de partida (que, por esta razão, se encontra circundada a tracejado). Uma tal situação converte os comunicadores profissionais em *dialogadores* entre as duas culturas e os seus membros (conforme se indica através das setas rosa que encimam o rectângulo da CIIP), ou seja, em *construtores activos* da informação que circula nos ambientes profissionais e que flui dos mesmos para o exterior ¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Esta conclusão coincide com o reparo de Lutz e Storms, segundo o qual «technical and scientific communications are “socially constructed”—that is, that they are created through a “dialogue” among persons who construct a shared view of reality», pelo que «technical and scientific communication takes place at the intersection of writers with several important groups to which they belong (...) the community of writers [and teachers from which they learn writing theory and strategies]; the technical or scientific discipline from which the content of your writing comes (...); the organization for which you work [part of what is termed “corporate culture,” the unique, identifying features that distinguish one organization from another]; and those people invested in any particular communication—its audiences and “stakeholders” [those tangentially affected by a communication]».

No que se refere ao segundo grupo – o da disciplina –, importará referir as consequências cognitivo-profissionais que os autores vêem decorrer de uma tal *intersecção*: «To learn biotechnology is to learn the language of those who participate in its practice. And communicators must speak this language in order to be respected by members of the discipline and to understand important issues in the discipline (...) Those who write about science, medicine, and technology must know not only what the prevailing paradigm in their professional area is but also the problems and questions

Vimos, anteriormente (cf. 5.1), que a comunicação profissional engloba diferentes tipos de profissionais, entre os quais os comunicadores e os Tct. A presença destas duas figuras chama a atenção para a diferença entre a comunicação profissional, em geral, e a comunicação profissional internacional. É sobre este tema que reflectimos no subcapítulo seguinte.

5.7. A comunicação profissional e a comunicação profissional internacional

Fred Jandt descreveu a **comunicação internacional** como «o fluxo da comunicação mediada, entre países e dentro de países»¹⁶⁹. Embora concordemos que a comunicação internacional não é exclusiva da comunicação que decorre entre países diferentes, podendo ocorrer, p. ex., numa conferência internacional, esta definição parece-nos ser, excessivamente, abrangente.

Nancy Hoft, por seu lado, entendeu a comunicação técnica internacional (CTI) como o passo mais avançado da CT e descreveu-a de uma perspectiva mais empresarial:

related to that paradigm. They must learn what topics are worth questioning, what arguments are acceptable, and what kinds of emotional and ethical appeals will be most effective. They must, in a limited sense, learn the discipline about which they'll communicate so that they can engage knowledgeably with its members in dialogues about issues in that discipline.» (Lutz e Storms 1998b, xiii-xiv) (os sublinhados são nossos).

É esta mesma visão que subjaz à ideia de *competência de género* de Vijay Bhatia (cf. 5.4), sendo, também, retomada por autores ligados à tradução como Anthony Pym e Donald Kiraly, mais especificamente, na ideia do terceiro segmento do mercado da tradução do primeiro e na concepção das competências do tradutor do segundo (Pym 2000) (D. Kiraly 2000, 13).

¹⁶⁹ «the flow of mediated communication between and among countries» (Jandt 2000, 38).

International technical communication is the development of information that can be exported to any country in the world. International technical communication can be used by any audience that is culturally, linguistically, and technologically variant from the audience in the source country. (Hoft 1995, 1) (o sublinhado é nosso).

Hoft prossegue, apontando as principais diferenças entre estas duas formas de comunicação:

TECHNICAL COMMUNICATION	INTERNATIONAL TECHNICAL COMMUNICATION
Added value to a product	Is a user requirement
Explained how to use high technology	Bridges cultural differences and national boundaries
Required writing skills	Requires multicultural and multilingual awareness
Relied on text	Explores other methods of communication, like auditory and visual communication
Referred to users	Refers, selectively, to target users
Sought common ground	Seeks diversity
Assumed a domestic focus	Regards the source country and all target countries as international variants
Depended on input from subject-matter experts in the source country	Requires the input of subject-matter experts from around the world
Was user centered	Is world ready
Reacted to business needs	Perceives global requirements

Tabela 13. Comparação entre CT e CTI, a partir de Hoft (Hoft 1995, 1-2)

Para Hoft, então, a **comunicação técnica** é um fenómeno reactivo, centrado nos produtos e nos seus utilizadores. Esta forma de comunicação não extravasa os perímetros de cada país (sendo, assim, *nacional*) e privilegia o documento enquanto suporte da escrita. Inversamente, a **comunicação técnica internacional** é um fenómeno prospectivo e centrado em tipos de utilizadores específicos. O seu destino é o mundo inteiro, incluindo o país de origem. Além disso, a CTI reclama a

multiculturalidade e o multilinguismo e diversifica os meios e os modos de comunicação.

Apesar das diferenças que estas formas de comunicação apresentam, elas têm em comum a atenção aos destinos e os destinatários da informação, pelo que, conforme propõem Houp *et al.*, (também) a CTI atende, prioritariamente, à díade *público e finalidade do documento*. A diferença reside nas questões adicionais que devem ser respondidas durante a análise da situação e do público-alvo (Houp, *et al.* 2002, 138).

Segundo Nancy Hoft, a CTI, também, requer um olhar duplo, mas este parece ser diferente do de Houp *et al.* Para a autora, os comunicadores devem observar dois factores essenciais: o factor económico e o factor cultural. O primeiro remete para a empresa, o segundo aponta para os destinatários. Esta dualidade traduz-se no seguinte conjunto de preocupações:

BUSINESS NEEDS

(...) Some corporate goals and strategies that technical communicators need to consider are:

- Be profitable
- Contain costs
- Be the first to market in a particular area of the world
- Export products simultaneously around the world
- Cultivate consumer loyalty
- Achieve quality certification
- Satisfy national and international legal requirements
- Minimize product liability

USER NEEDS

The other half of the equation for creating an effective approach is developing a cultural understanding of the people who need to learn how to use high-technology products (...) Some of the cultural differences that technical communicators need to consider include:

- Language
- Learning style

- Communication style
- Visual literacy
- Technical literacy
- Computer literacy (Hoft 1995, 3).

No que se refere à primazia que os imperativos económicos da empresa contratante têm sobre o trabalho dos comunicadores internacionais, a importância que autores como Markel e Smith-Worthington e Jefferson atribuem aos princípios morais e deontológicos (Markel 1992, 13-16) (Smith-Worthington e Jefferson 2005, 18-19) revela que a opinião de Hoft é algo redutora.

Sendo assim, devemos concluir que a comunicação profissional internacional complexifica, ao mesmo tempo, a maneira de realizar a análise do público-alvo e da situação de chegada e reforça o peso que as características e os objectivos das empresas têm nas acções dos comunicadores, tornando mais complexa, também, a situação dos profissionais da comunicação, do ponto de vista ético e deontológico.

Ainda a propósito do contributo de Nancy Hoft, a autora considera existirem quatro formas de abordar a criação de produtos internacionais, i.e. dos produtos que vão ao encontro das expectativas e das necessidades dos consumidores internacionais (Hoft 1995, 11). São elas: a localização, a internacionalização, a globalização e a co-ocorrência (Hoft 1995, 11-29). O aspecto que, em nosso entender, mais se evidencia nestas variantes da CTI é a onnipresença da *tradução* (entendida de uma forma bastante lata 170), promovendo um entendimento mais aprofundado deste tipo de comunicação. A nossa opção por uma leitura não essencialista e *funcional* da comunicação lembra o esquema de Reiss e Vermeer sobre os

¹⁷⁰ Por exemplo, a localização requer uma forma de tradução mais próxima da versão interlinguística e intercultural, enquanto a internacionalização requer a *tradução-criação* da documentação multilingue.

factores e o processo de tradução:

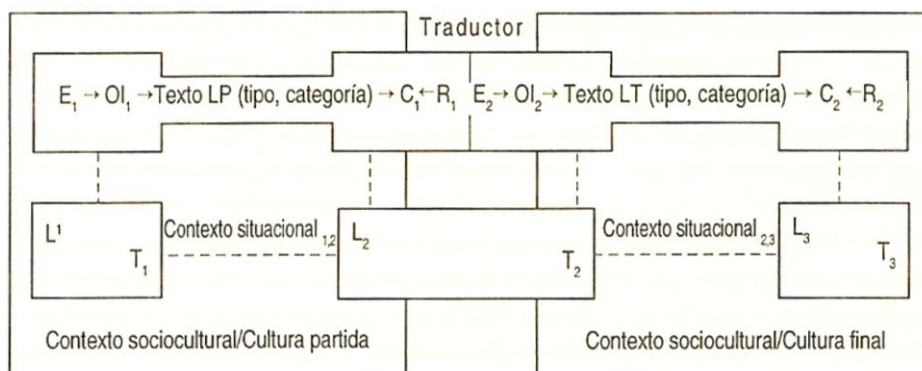


Figura 81: Modelo dos factores da tradução (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 131)

Segundo estes autores, a tradução processa-se do seguinte modo: um emissor (E_1) produz um documento (por eles designado como *texto*) numa determinada língua que, do prisma da tradução, se converte na língua de partida (LP). Esse documento é produzido segundo os requisitos formais (linguísticos, estilísticos, de género e outros) da LP e de acordo com as expectativas que o E_1 tem do receptor, ou receptores (R), e, bem assim, da situação, ou situações, em que o documento irá ser utilizado; ou seja, o fim e as pessoas a que se destina, o tempo, o lugar, etc. Desta forma, a informação contida no documento na LP é oferecida (OI_1) a um determinado receptor, ou receptores (R), reais ou imaginários, dando início ao processo de comunicação (C_1). (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 131-135).

Desta forma, o tradutor, que tanto pode ser um sujeito individual, como colectivo (se a tradução for realizada por uma equipa de tradutores), é, apenas, um dos receptores (intencionados ou não intencionados, ou, na aceção de Juan Sager, primários ou secundários [J. C. Sager 1997, 28]) do documento de partida, devendo, por isso, interrogar-se acerca da função, ou funções, da oferta de informação₁ (OI_1) (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 178).

A tradução em si é motivada pela função, ou funções, que o documento irá desempenhar junto dos receptores finais (R_2) e que é/são, geralmente, descrita(s) pelo cliente, embora seja(m) *gerida(s)* pelo tradutor – o *especialista* da tradução –, à luz dos seus conhecimentos e competências e das expectativas que ele, ou ela, tem do R_2 e da sua situação. A tradução propriamente dita envolve a leitura e a interpretação selectivas ¹⁷¹ do documento na LP (facto que reforça a noção de OI), a sua elaboração numa outra língua («LT» no esquema de Reiss e Vermeer, que nós designamos por LC, como abreviatura de «língua de chegada») e a avaliação da qualidade do documento traduzido.

Em suma, o tradutor é o emissor (E_2) de uma oferta de informação (OI_2) sobre uma oferta de informação anterior (OI_1). A sua oferta de informação (OI_2) difere da OI_1 pelas seguintes razões:

- ◆ devido à especificidade do tradutor, nomeadamente, os seus conhecimentos e competências;
- ◆ devido às características da acção de tradução: o intercâmbio entre duas culturas e línguas diferentes, o facto de se processar num tempo («T», aqui abreviada por Tp) e espaço («L», por nós designado Es) diferentes do Tp e Es da produção do documento de partida e, ainda, por estar orientado para um Tp e Es diferentes do Tp e Es da primeira e

¹⁷¹ Atente-se a este passo que julgamos ser esclarecedor dos motivos desta escolha: «Cada acto de recepción de un texto actualiza solo una parte del conjunto de posibilidades de comprensión e interpretación que éste ofrece, neutralizando diferentes rasgos y poniendo de manifiesto diferentes connotaciones en cada caso. En principio no se trata de comprender más o menos (a no ser que exista algún tipo de incapacidad, tema que aquí no trataremos), sino de una comprensión diferente en cada caso.

«Se puede afirmar lo mismo, con mayor motivo, en el caso de una traslación: no se consigue menos (si el traductor es bueno), sino algo diferente» (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 49).

da segunda produção documentais; e

- ◆ porque o processo de comunicação (C₂) desencadeado pelo tradutor pode gerar uma OI₂ com funções, destinatários (R₂), etc. diferentes dos da OI₁. (Reiss e Vermeer [1991] 1996, 131-135).

Esta proposta mereceu algumas críticas (cf. Nord 1997b, 109-122). Entre elas, destacaríamos a que associa o primado das funções atribuídas pelos emissores a uma liberdade interpretativa absoluta e, por conseguinte, potencialmente desvirtuante, mas que Nord refutaria com base no carácter social da tradução:

(...) the first basic principle of functionalism could be paraphrased as ‘the translation purpose justifies the translation procedures’, and this sounds very much like ‘the end justifies the means’. As such, there would be no restriction to the range of possible ends; the source text could be manipulated as clients (or translators) saw fit. In a general theory, this doctrine might be acceptable enough, since one could always argue that general theories do not have to be directly applicable. Yet translation practice does not take place in a void. It takes place in specific situations set in specific cultures, so any application of the general theory, either to practice or to training, has to consider the specific cultural conditions under which a text is translated. (Nord 2006, 33) (o sublinhado é nosso).

Segundo Nord, a vertente social da tradução obriga o tradutor a considerar os propósitos e as expectativas de quem se situa antes dele e depois dele na sequência da acção de tradução e a intervir, sempre que ocorra uma discordância profunda. A esta atitude, Nord chama o princípio de *lealdade*, a seguir descrito, e que, em nosso entender, não é senão um dos princípios éticos de qualquer profissional da comunicação:

(...) interpersonal relationship between the translator, the

source-text sender, the target-text addressees and the initiator. The loyalty principle takes account of the legitimate interests of the three parties involved: initiators (who want a particular type of translation), target receivers (who expect a particular relationship between original and target texts) and original authors (who have a right to demand respect for their individual intentions and expect a particular kind of relationship between their text and its translation). If there is any conflict between the interests of the three partners of the translator, it is the translator who has to mediate and, where necessary, seek the understanding of all sides. (Nord 1997b, 127-128).

Sendo assim e se, conforme esperamos ter demonstrado, a tradução for interpretada como uma parte integrante da comunicação internacional, então, um esquema da comunicação que abranja a tradução deverá contemplar, de forma explícita ou implícita, os seguintes factores:

- ◆ a *lealdade* (relação retroactiva e prospectiva) do comunicador para com os outros participantes no evento comunicativo, facto que o converte num elemento *dialogante*, por excelência; e
- ◆ o *profissionalismo* do comunicador, entendido enquanto a independência do mesmo no que se refere à maneira de realizar a tarefa que lhe foi incumbida (Nord 2006, 30) (Mossop 2001, 7) ¹⁷² e que estará ligado à observação das práticas, normas e princípios, morais, deontológicos e outros ¹⁷³, que regem a sua profissão.

¹⁷² Este aspecto reforça a especialização (académica) destes profissionais nas áreas da comunicação profissional.

¹⁷³ A propósito das diferentes interpretações do que será a ética na tradução e de algumas implicações das decisões éticas dos tradutores, cf. Douglas Robinson 1997, 30-32. Repare-se, no entanto, que a falta de

Regressando ao esquema de Reiss e Vermeer, verifica-se que ele, apenas, faz referência ao tradutor e aos emissores e receptores da tradução. No entanto, conforme se deduz do que temos vindo a expor, a tradução envolve outros participantes. No seu modelo de produção e recepção industrial de documentos ¹⁷⁴, Juan Sager encontrou quatro tipos de intervenientes a desempenharem funções diferentes:

- Producers of texts and messages: the professional or occasional but always subject-specialist writers who convert an abstract content into language.
- Mediators: such diverse agents as editors, translators, revisors, abstractors, conference translators, who all

regulamentação, a todos os níveis, desta actividade dificulta a generalização destes e doutros princípios. Referindo-se ao seu país, Israel, Rakefet Sella-Sheffy notou que os tradutores não são abrangidos por uma ética profissional universal, nem, tão pouco, por um quadro legal e formativo compulsório («Anyone is allowed to translate, and it is often believed that anyone is able to do so»). A sua organização profissional é fraca, sendo frequente os tradutores literários de renome não estarem ligados a qualquer associação profissional. A a carreira em si «is loose and informal. Often it is practiced as a temporary or part-time occupation. Entry to this profession is possible at any age, and for many it comes as a second career at a later age. Learning mostly occurs through experience. Amateur translation workshops are copious, and in recent years we have been witnessing the proliferation of university Translation Diploma programs, but a diploma is never required». Por fim, a imagem da profissão não é vista como uma actividade de prestígio, estando geralmente associada à ideia da invisibilidade do tradutor (Sella-Sheffy 2005, 9-10). Embora Sella-Sheffy esteja a referir-se a um local específico, as conclusões a que Wendy Leech chega na sua tese acerca da visibilidade do tradutor no Reino Unido (Leech 2005, 31-33, 45-46) não são substancialmente diferentes. Quanto a Portugal, os resultados do nosso inquérito mostraram que uma parte das opiniões de Sella-Sheffy, também, se aplica ao nosso país.

¹⁷⁴ Por *industrial*, Juan Sager refere-se aos âmbitos do conhecimento e da actividade profissional para além da literatura e dos estudos bíblicos. (J. C. Sager 1994, 160-165).

introduce some form of modification of a text. They add to, delete from or transform documents with respect to their content, intention or form. Their function is a double one, they are recipients of texts which are not addressed to them and they are producers of modified texts at the same time. Translators are recipients and producers, always on behalf of others (...)

- Communication agents: commissioners of texts, senders of texts, who either instruct producers or mediators, or use existing texts to send to recipients; they can be publishers, or officials requiring their subordinates to produce texts for public distribution, advertising agents, etc; their function in the communication process can best be described as initiators of messages or agents ensuring the conversion of potential into real messages.
- Recipients of texts and messages: the end users, i.e. the people addressed by the messages, or indeed people who read other people's messages with a different expectation. (J. C. Sager 1994, 93, 94).

Esta proposta poderá ser objecto de alguns comentários. Em primeiro lugar, Sager equaciona o produtor textual com o especialista num determinado domínio industrial, o que nem sempre acontece (cf. cap.º 5.3).

Quanto aos mediadores, é verdade que os tradutores, tal como os comunicadores profissionais, trabalham, tipicamente, para outras pessoas e entidades e que eles modificam os documentos de partida. Todavia, nem sempre eles são receptores acidentais, ou seja, secundários, destes documentos. Conforme já se afirmou, desde há alguns anos que a necessidade de produzir documentação multilingue, em larga escala, levou algumas empresas a considerarem os tradutores como destinatários primários da informação que irá circular pelo mundo (Hoft 1995, vii, 190-191).

Por último, nos agentes da comunicação, Sager parece confundir as figuras dos iniciadores e dos agentes que, como veremos na proposta de

Christiane Nord, apresentada a seguir, ocupam lugares distintos e desempenham funções diferentes no processo de tradução.

Christiane Nord aponta um total de oito tipos de intervenientes (Nord 1997b, 19-22):

- ◆ O **Iniciador** (In) («Initiator»): a entidade que desencadeia o processo de tradução porque precisa do documento traduzido; é ele quem decide qual é a finalidade da tradução;
- ◆ O **Cliente** (C) («Commissioner»): a entidade que entra em contacto com o tradutor, encomendando-lhe a tradução de um determinado documento, com uma determinada finalidade, para um determinado destinatário ou destinatários; o cliente deverá fazer acompanhar o documento a traduzir das respectivas *instruções* (I), ou especificações («translation brief» ou «commissioner's instructions») ¹⁷⁵;

¹⁷⁵ As instruções têm sido descritas como «la tarea central del traductor» (Rabadán e Fernández Nistal 2002, 33) ou «the preconditions for translation (...) which determine the variety of possible operations on texts by human translators» (J. C. Sager 1994, 151), tendo sido consagradas como inerentes ao contrato entre o cliente e o fornecedor de serviços de tradução e como decisivos ao trabalho do tradutor (CEN 2006, 8, 11). Segundo Nord, as instruções devem conter, explícita ou implicitamente, informações acerca da função, destinatários, tempo e lugar, meio de transmissão e motivo da tradução (Nord 1997b, 137). Recentemente, Janet Fraser alargou os conteúdos das instruções: «I have written extensively (. . .) on the need for translators to be given a full 'briefing' for the translation they are about to do, including information such as the readership of both the source text and the translated text, how the translation is to be used (for information, as the basis for a decision, for purposes of record, for legislation or litigation, as publicity or as a speech to be read aloud, to list but a few possible uses), and full contextualization, including background documentation and terminology support» (Fraser 2001, 33).

Assim, parece-nos que uma definição mais adequada, embora mais vaga, do termo será: *as instruções são o conjunto das indicações contextuais e*

- ◆ O **Tradutor (T)** («Translator»): o especialista da tradução que recebe o DP do cliente, juntamente com as instruções. O tradutor deve:
 - ◆ negociar as condições do trabalho com o cliente; e
 - ◆ levar o trabalho a bom termo, redigindo um DC que, tanto ele, como o cliente consideram que observa as instruções do cliente.
- ◆ O **Produtor do DP** (PDP) («Source-Text Producer»): a entidade que produz o documento inicial e que, mesmo que não tenha sido redigido com a tradução em mente, se converte no DP para o tradutor. Neste ponto, Nord estabelece uma distinção entre:
 - ◆ O **Emissor do DP** (EDP) («Sender»): a entidade, individual ou colectiva, que precisa do documento «de forma a veicular uma determinada mensagem»¹⁷⁶;
 - ◆ O **Criador do DP** (CDP) («Text Producer»): a entidade

dos materiais de apoio fornecidos pelo cliente com vista à execução de uma tradução que seja funcionalmente adequada (adoptamos a concepção de adequação da teoria do *skopos*, que associa-a ao cumprimento da finalidade, ou finalidades, comunicativas explicitadas nas instruções [Reiss e Vermeer (1991) 1996, 34-37]). Note-se, porém, que a reacção às instruções varia segundo o facto de se ser um cliente ou um tradutor ou estudioso da tradução. Para os últimos, as instruções afiguram-se como um *dado adquirido*. Já os clientes parecem não ter uma percepção da sua utilidade, segundo aferiu Janet Fraser: «The responses to my questionnaire survey on this point appear to back up their [the translators in my TAP studies] complaints. Asked whether such information as the readership, purpose and status of the translation (i.e. for information or for publication etc.) was supplied by the client or agency/company, only 12% said that details of the readership were made available 'as a matter of course', a healthier 21% of translators were told the purpose of the translation 'as a matter of course', but only 14% were briefed on the status 'as a matter of course'» (Fraser 2000, 53-54).

¹⁷⁶ «in order to convey a certain message» (Nord 1997b, 21).

que produz o documento de partida, redigindo-o, formatando-o, etc., de acordo com os propósitos comunicativos do EDP;

- ◆ O **Receptor do DC** (RDC) («Target-Text Receiver»): o destinatário do documento traduzido, cujas características devem constar nas instruções. Também neste ponto, Nord estabelece uma distinção entre:
 - ◆ O **Destinatário** (D) («Addressee»): o receptor que, do ponto de vista de quem produz os documentos, é um receptor potencial ou imaginário;
 - ◆ O **Receptor** (R) («Receiver»): a entidade, individual ou colectiva, que recebe o documento depois de ele ter sido traduzido: «o indivíduo, grupo ou instituição que lê o documento ou ouve a sua mensagem depois de eles terem sido produzidos»¹⁷⁷;
- ◆ O **Utilizador Final** (UF) («Target-Text User»): a entidade que utiliza o documento traduzido, p. ex., numa sala de aula, num laboratório de investigação ou na montagem de uma máquina (Nord 1997b, 20-22)

Esta descrição afigura-se como a mais pormenorizada engendrada, até ao momento, sobre as entidades que participam no processo de tradução. Contudo, se tivermos em atenção a referência que a norma europeia de prestação de serviços de tradução faz a dois tipos de revisores – a figura obrigatória do revisor linguístico («reviser») e a figura opcional (porque depende do que foi estabelecido nas instruções que acompanham o contrato) do revisor especializado («reviewer») ¹⁷⁸ (CEN

¹⁷⁷ «the person, group or institution that actually reads or listens to the text after it has been produced» (Nord 1997b, 22).

¹⁷⁸ A norma descreve o «reviser» como a pessoa que «examine[s] a translation for its suitability for the agreed purpose, compare[s] the **source**

2006, 5-6, 11-12) –, deveremos concluir que importa acrescentar à lista dos intervenientes no processo de tradução as figuras do «Revisor» (Rv), entendida enquanto sinónima do revisor linguístico e do revisor especializado.

Mesmo assim, fica por conhecer o lugar que os intervenientes ocupam quando a tradução é entendida como uma CIIP. Ou seja, fica por especificar quais destes papéis ou funções se situam no espaço da CP, quais no espaço da CC e quais no espaço da CIIP ¹⁷⁹. Em nosso entender, a Figura 82 (p. 264) ilustra essa distribuição.

Ao explicarmos a imagem, procuraremos dar um exemplo de cada função, salvaguardando o facto de, por ser possível uma mesma pessoa ou entidade desempenhar mais do que uma função, na prática, algumas delas poderem ser eliminadas.

No espaço da CPP, situam-se o EDP (p. ex., o gestor de uma empresa), o In (o departamento de *Marketing* dessa empresa) e o C (uma empresa de tradução). O EDP pode desempenhar as funções do CDP se for ele a redigir o DP. De igual modo, ele poderá desempenhar as funções do In e do C. Por esta razão, colocámos o sinal que indica a justaposição de funções (=) junto das setas que ligam estas entidades. O In desencadeia o processo e estipula a finalidade da comunicação tradutória. O C é o intermediário entre o In e o T, embora, também, os

(...) and **target texts** (...), and reccomend[s] corrective measures» e o «reviewer» como aquele que «examine[s] a **target text** (...) for its suitability for the agreed purpose and respect for the conventions of the domain to which it belongs and recommend[s] corrective measures» (CEN 2006, 5-6).

¹⁷⁹ Recorde-se, porém, que as noções de CP, CC e CII não correspondem, obrigatoriamente, a três espaços geográficos e linguísticos diferentes. Um exemplo de uma situação extrema de fusão seria o de um cientista português, a viver em Portugal, que precisasse de traduzir uma comunicação sua, escrita em português, para inglês para ele apresentar numa conferência realizada, em Portugal, mas cuja língua de trabalho fosse o inglês.

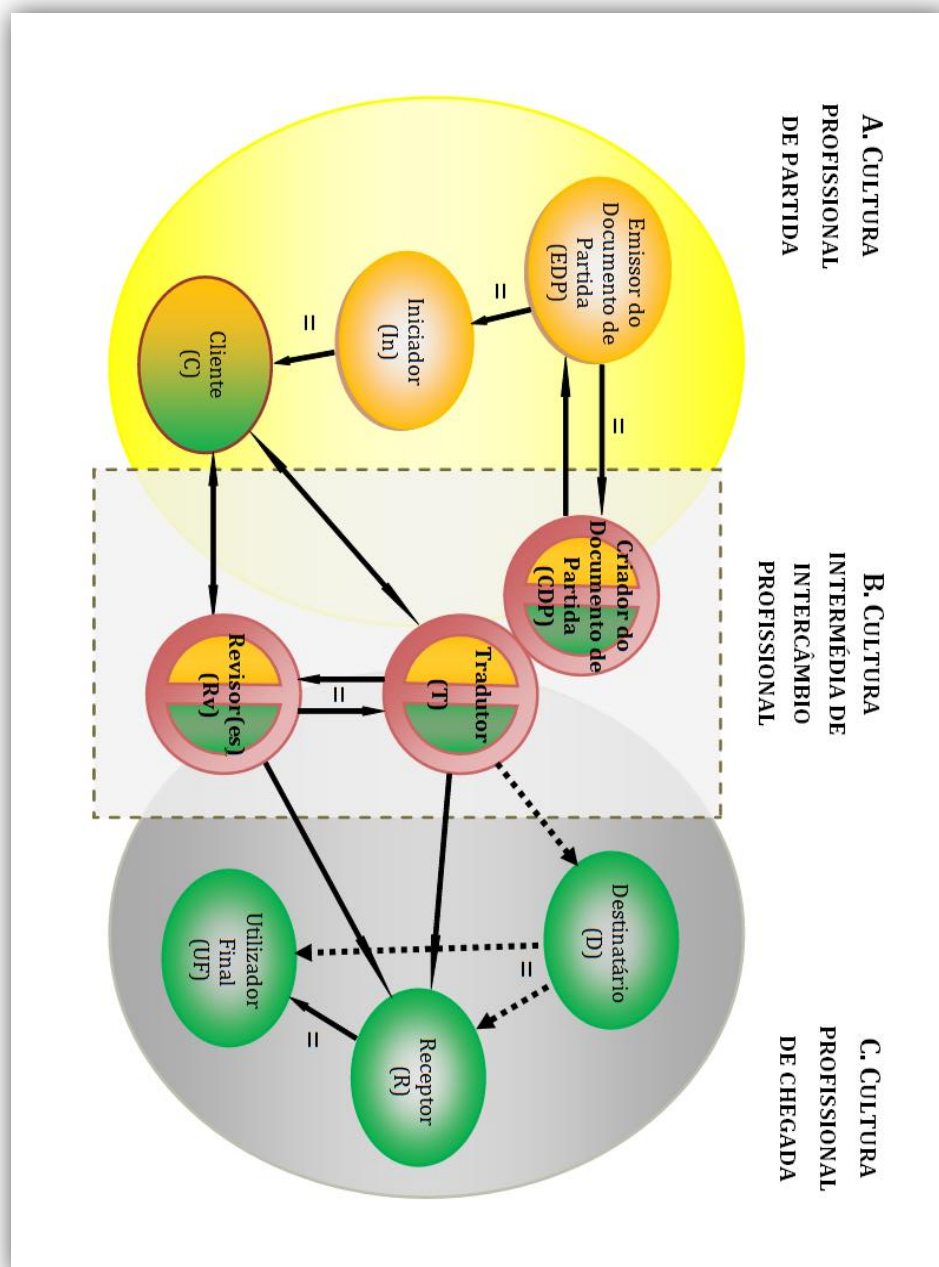


Figura 82. Intervenientes no processo de tradução e suas relações (a partir de Nord 1997b, 19-22)

papéis do C e do In possam fundir-se num só. A cor diferente do C (uma mistura de laranja e verde) pretende dar conta da sua *polissituacionalidade* geográfica, pois ele, tanto pode estar situado no espaço da CPP, como no espaço da CPC, como num outro espaço linguístico-cultural.

No espaço da CPC, situámos o D (um operador de grua, p. ex.), o R (o sector de cargas de uma entidade portuária) e o UF (um operador de grua real). Por o D ser uma figura idealizada, colocámos o seu círculo a tracejado, bem como as setas que indicam que ele se concretiza tanto no R, como no UF, ou, até, no caso de ser uma mesma pessoa a receber a tradução e a dar-lhe uma aplicação prática, em ambos, conjuntamente.

As figuras que ocupam o espaço da CIIP são o CDP (p. ex., um comunicador técnico científico e técnico), o T (um tradutor independente) e os Rv (como um engenheiro eléctrico). O CDP é o especialista da comunicação profissional que criou o documento, a pedido do EDP. O tradutor, enquanto especialista da comunicação profissional internacional, é, simultaneamente, o receptor do DP e o produtor do documento traduzido (DC). A aproximação dos círculos do T e do CDP pretende dar conta da aproximação das actividades do T e do CDP a que aludimos nas páginas 253 e 259. Entre o T e os Rv colocámos o sinal de =, por ser possível o T desempenhar as funções de Rv.

Em conclusão, o processo de tradução envolve a participação de diversas entidades, cada uma das quais desempenhando uma única função ou mais do que uma função.

No entanto, este esquema não dialoga com a ideia de *comunicação profissional internacional* a que tínhamos chegado. A integração das duas situações dá lugar a uma imagem como a que enforma a Figura 83 (p. 267) ¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Repare-se que, na Figura 83, os géneros de documentos (que não

Nessa figura, as setas rosa representam a relação retrospectiva do comunicador internacional com as necessidades da empresa e a sua relação prospectiva com as necessidades do utilizador, ambas as quais se pautam pelos princípios de *lealdade e profissionalismo* que são anunciados, a rosa, por cima das setas.

O lado esquerdo da imagem mostra que alguém (p. ex., um engenheiro de uma empresa de metalomecânica pesada) (Emissor 1) concebe ou produz um ou mais documentos (Género(s) de Documento(s) de partida), versando temas de especialidade, como a Engenharia Metalomecânica. Este(s) documento(s) destina(m)-se a um ou mais utilizadores finais, cujos conhecimentos sobre o tema poderão situar-se em qualquer ponto do *continuum* do conhecimento especializado. Os utilizadores situam-se, geograficamente, na CPP (se pertencerem à empresa emissora) ou na CPC (se estiverem ligados a outras entidades situadas no mesmo país ou noutros locais do mundo). Isto quer dizer que a comunicação profissional internacional se processa sobre um hiato temporal e espacial de amplitudes variáveis, que poderá reflectir-se de forma, mais ou menos, negativa na eficácia das mensagens/documentos.

Os documentos, ou a ideia dos mesmos, são transmitidos aos comunicadores, tradutores, revisores e a outros profissionais da comunicação internacional, juntamente com um conjunto de instruções. Esta acção pode envolver a intervenção de uma entidade externa, como

discriminamos na imagem, mas que poderiam ser constituídos por um manual de instruções sobre como manobrar um equipamento ou por folhetos de manutenção) poderiam ter sido concebidos e criados pelo emissor (sendo, apenas, revistos ou aperfeiçoados pelos comunicadores), concebidos e criados, simultaneamente, pelo emissor e pelos comunicadores, ou concebidos pelo emissor e criados pelos comunicadores. Note-se, ainda, que a *criação* a que nos referimos compreende a produção original, a revisão e/ou a tradução de documentos. Por último, atente-se ao facto de o esquema, apenas, contemplar as situações em que intervêm os comunicadores profissionais internacionais.

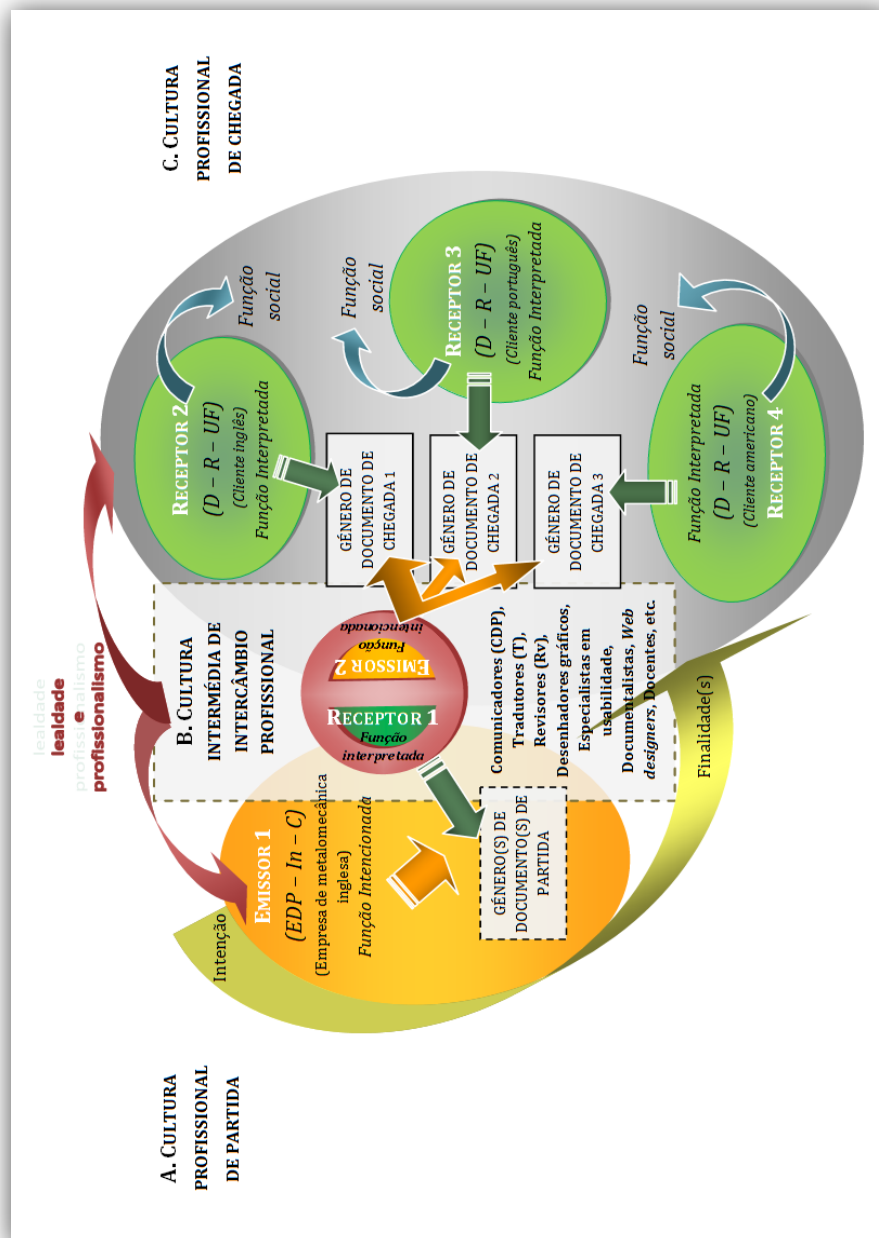


Figura 83. A comunicação profissional internacional: uma proposta, exemplificada

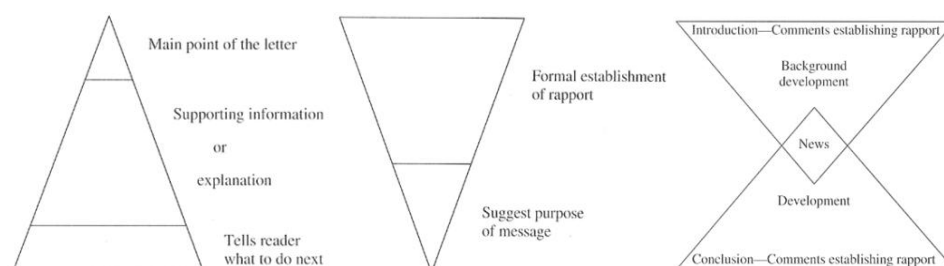
uma empresa de tradução, que se converte, assim, no cliente do sujeito ou da entidade que presta os serviços de intermediação internacional.

O cliente poderá estar situado, geograficamente, no espaço da CPP (se for o EDP e/ou o In), no espaço da CPC ou, até, num espaço diferente. As duas últimas situações comportam dois tipos de relação entre os membros da CPP e da CIIP: uma primeira, de conhecimento directo, que tenderá a proporcionar uma maior harmonia entre os propósitos do cliente e o trabalho dos comunicadores profissionais; uma outra, algo comum entre os tradutores (cf. n. 175), em que estes não contactam (ou não podem contactar), directamente, a entidade que concebeu ou produziu o(s) documento(s) de partida, propiciando desencontros, mais ou menos, acentuados entre as intenções do cliente e o trabalho dos profissionais da comunicação internacional.

No que se refere aos comunicadores em si – elementos culturalmente complexos e interventivos ¹⁸¹ –, a seta verde para a esquerda indica que a produção do género, ou géneros ¹⁸², de documentos de

¹⁸¹ Esta densidade e interventividade cultural decorre da multiplicidade de influências culturais que a concepção de CII de Holliday, Hyde e Kullman traz à ribalta (cf. p. 211 ss.).

¹⁸² A produção documental que as setas laranja representam envolve, não apenas a criação de géneros diferentes (por exemplo, um folheto informativo para utilização interna e outro para utilização externa), como a criação de versões diferentes de um mesmo género de documento, conforme a comparação das estruturas das cartas comerciais nos Estados Unidos, no Paquistão e no México revela (Houp, *et al.* 2002, 141, 143, 145):



chegada (as três setas laranja), destinado(s) a um ou mais utilizadores, envolve a interpretação das intervenções do EDP, do In e/ou do C. Os destinatários do seu trabalho são entidades cujo perfil os comunicadores *constroem* através da análise dos destinatários. O facto de este perfil ser, parcialmente, idealizado e de, em certas circunstâncias, o comunicador profissional não ter acesso ao mesmo, quer dizer que, também, o olhar prospectivo do profissional da comunicação assume graus diferentes de complexidade e o seu trabalho graus variáveis de eficácia.

Por fim, o esquema mostra que, ao receberem os documentos, os receptores e os utilizadores finais dão-lhes uma interpretação própria. Esta poderá ser, mais ou menos, coincidente com as funções intencionadas do emissor 1 e dos comunicadores profissionais e reflectir-se-á no tipo de utilização (função social) que eles dão aos documentos.

Em conclusão, esta explicação mostra que o esquema da Figura 83 prevê quatro tipos de situações de comunicação profissional internacional:

- A comunicação profissional nacional (entre uma empresa de metalomecânica inglesa e um cliente inglês, p. ex.);
- A comunicação profissional internacional, intercultural e unilinguística (entre uma empresa de metalomecânica inglesa e um cliente americano);
- A comunicação profissional internacional, intercultural e bilinguística (entre uma empresa de metalomecânica inglesa e um cliente português); e
- A comunicação profissional transnacional (ou global), intercultural e multilinguística (entre um empresa de metalomecânica inglesa e clientes ingleses, americanos, portugueses ou outros),

convertendo «o país de origem e os países de destino [em] variantes

internacionais», conforme escreve Nancy Hoft ¹⁸³.

Esta é, por conseguinte, uma visão ampla e integradora da comunicação profissional. Mas a discriminação das diferentes formas de comunicação profissional internacional sugere a existência de uma ligação próxima entre as actividades dos comunicadores e as actividades dos tradutores profissionais. Averiguar este elo constitui o nosso próximo tema.

5.8. A comunicação profissional como (forma de) tradução e a tradução como (forma de) comunicação profissional: A comunicação profissional e a tradução como formas de comunicação profissional internacional

Da perspectiva da comunicação profissional (científica e técnica), obras canónicas como as de Michael Markel e John Lannon mal referem a tradução. John Lannon, p. ex., apenas alude à mesma nos escassos parágrafos que dedica ao contexto cultural (Lannon 1996, 303). Da perspectiva da tradução, há, também, quem não atribua um grande relevo a esta relação. O grupo de investigação PACTE, p. ex., menciona a redacção, mas apenas como uma componente da subcompetência bilinguística, que não estima como específica da actividade dos tradutores ¹⁸⁴ (PACTE 2003,

¹⁸³ «the source country and all target countries as international variants» (Hoft 1995, 1-2).

¹⁸⁴ Para o grupo PACTE a subcompetência bilinguística é formada pelo conjunto dos conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e gramaticais e engloba a capacidade de perceber e suplantear as interferências da LP na produção do DC (PACTE 2003, 57). Note-se, porém, que a acção de formação que Amparo Hurtado Albir realizou no Instituto Cervantes, em Lisboa, em Abril de 2006, mostrou que os conhecimentos e competências de

57). Óscar Jiménez Serrano, por outro lado, interpreta a escrita como uma fase anterior e desligada da tradução, alertando, apenas, para as consequências da má qualidade dos documentos redigidos pelos especialistas. Simultaneamente, este autor atribui aos tradutores o estatuto de redactores acidentais «uma vez que o documento que ele produz irá parar directamente (...) nas mãos do leitor final sem ter passado pelas mãos de um redactor técnico especializado»¹⁸⁵.

Contudo, na tradução, tal como na comunicação, encontram-se outras vozes a descortinar vínculos entre as duas actividades.

Recentemente, Valentín García Yebra observava que: «Aquele que não dominar a sua própria língua nunca poderá ser um bom tradutor»¹⁸⁶. Numa linha de raciocínio análoga, Pamela Russell refere que os tradutores serão tanto melhores profissionais quanto melhor souberem escrever de forma clara, concisa, coerente, lógica e eficaz (Russell 1988, 9-10). E Debra Kramasz acrescenta que o domínio das competências de escrita ajuda a resolver problemas de transferência interlinguística e, por conseguinte, a produzir traduções mais correctas:

Translators knowledgeable about writing conventions can recast the message correctly in the target language, avoiding such pitfalls as dangling modifiers, incorrect

produção documental são fundamentais à actividade dos tradutores, tanto na criação do DC, como na avaliação da qualidade do seu próprio trabalho e do de outrem.

¹⁸⁵ «ya que el documento que confeccione acabará directamente (...) en manos del lector final sin haber pasado por las de un redactor técnico especializado» (Jiménez Serrano 2002, 120-124). Repare-se que, neste passo, o autor parece misturar duas coisas: de um lado, a qualidade do produto inicial e o modo como a mesma se reflecte negativamente no trabalho dos tradutores; do outro, a redacção e a revisão.

¹⁸⁶ «No puede ser buen traductor quein no sea maestro en su propia lengua» (García Yebra 2004: 153).

punctuation and convention violations of the document genre. For example, translators working into English will know to use non-sexist language as well as active and positive constructions even if the source text was written in gender-biased language and passive or negative constructions. (Kramasz 2003: 16).

Ou seja, uma forma de interpretar a relação entre a tradução e a comunicação é a que apelidamos de **a tradução como um bem escrever**.

Mas a ênfase que os autores colocam na correcção gramatical e nas características deste tipo de escrita corresponde a uma visão limitada desta ligação quando analisamos os contributos de autores como Jean Delisle, Hans Vermeer e Juan Sager. Jean Delisle descreve o tradutor como «um especialista da comunicação escrita, um técnico da língua, um redactor» e a tradução de textos pragmáticos como «*uma arte de reexpressão baseada nas técnicas de redacção e no conhecimento prévio de duas línguas*» porque «A tradução apresenta (...) todas as dificuldades da composição original»¹⁸⁷. Na óptica deste autor, essa arte de reexpressão consiste na transferência do sentido do DP para o DC, respeitando as convenções de escrita, de género e de organização textual da LC, bem como a situação de comunicação (Delisle 1984, 98-124). Por outras palavras, Delisle serve-se do conceito de redactor para mostrar que os tradutores lidam com conceitos, com ideias e com documentos integrais, refutando a convicção de que a tradução é uma simples transposição de palavras, sintagmas e frases, entre idiomas diferentes. Contudo, Delisle descarta a importância das instruções da tradução. Além disso, ele defende

¹⁸⁷ «un spécialiste de la communication écrite, un technicien du langage, un rédacteur», «*un art de réexpression fondé sur les techniques de rédaction et sur la connaissance préalable de deux langues*», «La traduction offre (...) toutes les difficultés inhérentes à la composition originale» (Delisle 1984, 124).

o primado da intenção do autor e a centralidade da fidelidade ao efeito e à função comunicativa do DP. Ademais, quando ele descreve o processo de tradução como envolvendo a compreensão e a reformulação de «segmentos textuais, os enunciados sucessivos do discurso»¹⁸⁸, Delisle vai ao encontro da sua própria ideia de que os tradutores lidam com documentos *integrais*.

Por outras palavras, Jean Delisle parece ter uma concepção mais abrangente da relação entre a tradução e a redacção do que Pamela Russell e Debra Kramasz, mas esta é, ainda assim, bastante circunscrita ao estágio formal e cognitivo e à relação retrospectiva entre o DP e o seu autor.

Uma proposição diferente é a de Hans Vermeer. Quando escreve que «**Regra suprema é a atenção ao objectivo do texto**. É este que determina a “estratégia” da tradução (a maneira de traduzir)» (Vermeer 1986, 17), Vermeer destaca a importância do meio de chegada. Por outro lado, Vermeer converte a produção documental na fase anterior da *tradução* (à «produção do texto de chegada» sucede a «tradução propriamente dita» [Vermeer 1986, 44]), por ter consciência da maneira como a LP pode influenciar, negativamente, a produção do DC:

Uma das maiores dificuldades para um tradutor parece ser libertar-se, por assim dizer, do texto de partida, tanto da maneira como transmite a sua “mensagem”, como do que traz inerente da cultura a que pertence. (...) Claro está, o tradutor, em geral, não teria dificuldade em exprimir espontaneamente a ideia que lhe incumbe transmitir, se não fosse a inibição exercida pelo texto de partida. Convém, portanto, sugerir outro procedimento para traduzir bem. Quem se tenha inteirado conscienciosa e detalhadamente do assunto a traduzir, quem esteja “mergulhado” no assunto, será capaz de o exprimir fielmente e nos seus

¹⁸⁸ «segments textuels, les énoncés successifs du discours» (Delisle 1984, 86).

detalhes. Receita-se, portanto, que o tradutor faça isso mesmo: que formule um texto (na cultura e língua de chegada), que transmita esse assunto, e que, depois, procure aproximá-lo (o texto) tanto quanto possível, sem detrimento da expressividade, à estrutura e expressão do texto de partida. (Vermeer 1986, 36) (o sublinhado é nosso).

No que se refere à sequência entre a redacção e a tradução, Juan Sager tem uma visão diferente. Segundo ele, a escrita de um documento constitui o ponto de chegada da tradução (J. C. Sager 1994, 224) (cf., também, n. 201). Neste aspecto, concordamos com Sager que a *redacção* representa o resultado visível, ou seja, o *ponto de chegada*, do processo psicológico-cognitivo que é, afinal, a *tradução* ¹⁸⁹.

Resumindo, Delisle, Vermeer e Sager associam as identidades entre a tradução e a comunicação profissionais à produção de documentos escritos. Por esta razão, apelidamos esta segunda visão da relação entre a tradução e a comunicação profissionais de **a tradução enquanto produção de documentos-em-situação**.

Recentemente, contudo, Yves Gambier mostrou que os tradutores desempenham, cada vez mais, outras tarefas, algumas das quais extravasam, largamente, o âmbito da conversão interlinguístico-cultural:

Le traducteur est appelé désormais à faire de la recherche documentaire et terminologique, à établir des glossaires, à traduire, à relire, à pré-éditer, à post-éditer, à réviser, à rédiger, à gérer, à concevoir des sites webs multilingues, etc. D'où l'éclatement des étiquettes pour désigner ses

¹⁸⁹ Apenas discordamos deste autor quando ele vê a tradução como um processo de equivalências de natureza linguística, cognitiva e pragmática (J. C. Sager 1994, 224), por nos parecer que uma tal percepção restringe o âmbito de actuação/criação do tradutor.

activités: adaptation, localisation, rédaction technique, création de documentation multilingue, médiation linguistique, transfert linguistique ou versionisation (dans l’audiovisuel), editing, etc. Les pratiques réelles sont ainsi de plus en plus mixtes: une traduction peut être médicale et multimédia, portant sur le contenu d’un site web présentant les maladies contagieuses, avec logiciel de gestion de formulaires d’autotest; elle peut être judiciaire technique, informant sur les résultats de l’analyse génétique d’un suspect, en attente d’extradition; elle peut être technico-commerciale, traitant de contrats de vente avec descriptif de pièce industrielles à exporter. (Gambier 2003, 15).

No cerne deste passo parece estar o facto de, hoje em dia, os meios profissionais pensarem em termos de *informação*, ou de *conteúdos* (para utilizar o termo de James Romano, fundador da empresa Prisma International e membro da Society for Technical Communication) e da *gestão* dessa mesma informação ¹⁹⁰. Essa reorientação cognitiva promove o «esbatimento das diferenças entre os tradutores e os autores técnicos», tornando insustentável «a defesa de que “a escrita técnica é uma habilidade comunicativa complexa muito diferente das competências da tradução”» ¹⁹¹ e estimula a participação activa dos *tradutores* no universo

¹⁹⁰ «“Everything is merging into the general category of ‘content,’ and the tasks of both tech writers and translators center around the management of content in whatever language happens to be needed by a given target audience.”» (Kramasz 2003, 15) (o sublinhado é nosso). Debra Kramasz estrutura o artigo em que esta citação aparece em redor da seguinte ideia: «I see translation as the multilingual counterpart of writing and document processing in the global communication process» (Kramasz 2003, 14).

¹⁹¹ «blurring of the distinction between translators and technical authors», «With this blurring, the stance that “technical writing is a complex communicative skill quite distinct from translation skills” (...) is no longer

mais vasto da *informação*.

Sendo assim, torna-se possível conceber a comunicação e a tradução profissionais como duas facetas de uma mesma realidade – a da concepção e gestão de *conteúdos informativos* –, diferindo, apenas, na relação que uma e outra estabelecem com as línguas e culturas desses mesmos conteúdos. Assim, chega-se à conclusão de que **a comunicação profissional é (uma forma de) tradução e a tradução (uma forma de) comunicação profissional** e de que ambas são **formas de comunicação profissional internacional**.

Mas o objectivo específico desta tese é a formação de tradutores especializados na produção de documentação científica e técnica – sendo esse o tema do capítulo seguinte.

tenable” (Hartley e Paris 1997, 114).

6. Aplicação Prática: A Proposta Formativa

Os relatórios finais da primeira e da segunda fases do projecto *Tuning Educational Structures in Europe* indicam os procedimentos a seguir na altura de conceber ou de reestruturar os cursos universitários, no espaço europeu. O primeiro passo é a identificação das necessidades sociais, pois são elas que permitem definir o perfil académico-profissional do curso e, a partir do mesmo, os seus objectivos e os resultados esperados da aprendizagem. A seguir, descrevem-se os conteúdos e a estrutura curricular, os modos e as actividades educativas, as formas de avaliação e o sistema de monitorização do curso. (cf. 2.1.4 e Figura 1).

Em 2005, Dorothy Kelly publicou *A Handbook for Translator Trainers*, uma obra que pretende apoiar os responsáveis de curso e de disciplina na tarefa de desenvolverem cursos de *tradução* e os seus conteúdos programáticos (Kelly 2005, 1-3). O manual desta autora, já descrito como um «estudo pioneiro (...) de um tema há muito tratado de forma parcelar»¹⁹², mas que, também, foi objecto de algumas críticas, como a de olvidar ou menorizar o contributo de autores que falaram sobre as competências ou a de confundir *curso* ou *plano de estudos* («programme») com *unidade curricular* («course») (Kearns 2006b, 210-211, 215), afigura-se como um contributo adicional para a elaboração da nossa proposta curricular.

A existência destas duas opiniões impõe, no entanto, uma decisão sobre qual delas privilegiar. A legibilidade intereuropeia que o projecto *Tuning* anuncia e que é crucial para consolidar o projecto de uma Europa unida e unificadora que possa afirmar-se, também do ponto de vista educativo, num mundo que é, cada vez mais, multipolar, convence-nos de que devemos dar prioridade ao modelo do projecto *Tuning*, nele integrando as sugestões de Kelly que se revelarem pertinentes. Será, por conseguinte, esta a estratégia que iremos adoptar.

¹⁹² «pioneering study (...) of a subject that for too long has been subject to piecemeal examinations in isolated studies» (Kearns 2006b, 216).

Assim, o presente capítulo estrutura-se em torno dos seguintes temas/subcapítulos: identificação das necessidades sociais, descrição do perfil do curso, objectivos do curso e resultados esperados da aprendizagem e conteúdos e estrutura curricular. A nossa proposta não se estenderá à descrição dos modos e actividades educativas, à elaboração do sistema de monitorização do curso e às formas de avaliação, por considerarmos que esses temas constituem motivo de trabalhos de investigação autónomos.

6.1. *Identificação das necessidades sociais*

Neste subcapítulo, as necessidades «sociais», cuja identificação permite delinear o perfil académico-profissional que irá orientar os conteúdos da nossa proposta curricular, serão entendidas como o resultado de considerações diversas: considerações de natureza social, profissional e disciplinar, conforme Dorothy Kelly aponta na figura 1 da sua obra (Kelly 2005, 3) e, adicionalmente, considerações institucionais e educativas.

6.1.1. Necessidades sociais

A criação ou reestruturação dos cursos do ensino superior deve, por razões que se prendem com o imperativo da empregabilidade dos seus graduados, encontrar uma justificação ou, até mesmo, ser implementada em resposta a necessidades concretas do meio envolvente. Neste sentido, a situação económica assume um papel crucial. No que diz respeito à tradução, os factores económicos influenciam, directamente, o tipo e o volume de trabalho dos tradutores. E porque os tradutores têm, conforme demonstraram os resultados do inquérito que realizámos (cf. 3.3.2.1.2), potenciais clientes em qualquer parte do mundo, o presente subcapítulo faz um levantamento da situação económica nos planos regional (Kelly

2005, 22) e nacional, europeu e global.

A nível regional, destacamos a Região de Lisboa e Vale do Tejo, por ser nela que residimos e porque as suas «actividades económicas (...) são responsáveis pela criação de 44,7% de VAB de Portugal» (SURTEC 2003). As características económicas desta região situam-se nos *recursos naturais* («os recursos minerais não metálicos, os recursos hídricos e a hidro-electricidade»), nos recursos *agrícolas e florestais* («matas e florestas [pinheiro bravo, eucalipto] (...) culturas aráveis de regadio e (...) culturas permanentes, de entre as quais se destaca uma apreciável extensão de vinha, de olival e de pomares de frutos secos»), no *sector empresarial* («[com] uma nítida especialização nos serviços financeiros e às empresas»). Acima de tudo, a Região de Lisboa e Vale do Tejo avulta, em termos económicos, pela quantidade e diversidade das suas *indústrias transformadoras*, como as seguintes:

- as «indústrias de material de transporte e mobilidade, com destaque para o fabrico e montagem de automóveis e veículos comerciais; o fabrico de subsistemas e componentes para a indústria automóvel, nomeadamente componentes mecânicos e eléctricos; a electrónica automóvel; o material ferroviário e a sinalização para vias férreas; a reparação e a construção naval e engenharia oceânica; a manutenção e reparação aeronáuticas»;
- «As indústrias agro-alimentares e agro industriais, divididas em três vertentes: uma centrada na transformação de recursos naturais da região- indústrias hortofrutícolas, vinhos, azeite; transformação de carne, arroz, derivados da batata, açúcar de beterraba e a indústria tabaqueira; outra centrada em actividades que processam produtos importados como o complexo cereais/moagem/bolachas/massas alimentícias, o complexo oleaginosas/"rações pecuária sem terra"/ avicultura, açúcar de cana, torrefação de café, etc. e

ainda uma terceira vertente em que se inclui o maior pólo nacional de fabrico de cerveja/refrigerantes»;

- «As indústrias florestais com destaque para a fileira/pasta/papel/embalagem e para os produtos da madeira»;
- «Indústrias baseadas na transformação dos minerais não metálicos com destaque para o cimento e artigos de cimento; as cerâmicas e o fabrico de vidro plano»; e
- as «infra-estruturas e recursos humanos que se dedicam a actividades de investigação e desenvolvimento científico e tecnológico». (os sublinhados são nossos) (SURTEC 2003) ¹⁹³.

No plano mais lato do país, em 2005, as exportações e importações portuguesas (excluindo o sector dos serviços, tais como os serviços de saúde) estavam ligadas, primordialmente, às indústrias transformadoras, conforme indica a Figura 84 (p. 283).

A mesma entidade que divulgou estes valores – a *Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal* – também apontou as seguintes «Actividades de futuro em Portugal», enquanto actividades que vão ao encontro das tendências da economia mundial. Estas previsões reiteram a importância da indústria transformadora, mas diversificam-na, apostando em recursos que Portugal tem em abundância, como o mar, e em áreas tradicionalmente fortes, como a da

¹⁹³ O projecto SURTEC tem como objectivos «**Fomentar** a criação e crescimento das empresas inovadoras. **Melhorar** as capacidades das Unidades de Interface dos diferentes sistemas regionais de inovação. **Contribuir** para a formulação de políticas de I+D e Inovação Tecnológica. **Trazer** elementos de melhoria da cultura tecnológica às/para as regiões. **Promover** a interacção entre os sistemas regionais de inovação que constituem o âmbito geográfico do Projecto», sendo desenvolvido em parceria entre a Fundación Universidade da Coruña, o Centro Europeo de Empresas e Innovación e o Instituto Tecnológico de Canarias. (SURTEC 2003).

moda/vestuário, ou

	Exportações (%)	Importações (%)
Produtos agrícolas	3,7	8,2
Produtos alimentares	4,2	3,5
Combustíveis minerais	4,4	15,2
Produtos químicos	5,3	9,0
Plásticos e borracha	5,3	4,7
Peles e couros	0,3	1,0
Madeira e cortiça	4,5	1,3
Pastas celulósicas e papel	4,7	2,5
Matérias têxteis	5,1	3,4
Vestuário	8,2	2,6
Calçado	4,1	0,8
Minerais e minérios	5,0	1,7
Metais comuns	7,6	8,5
Máquinas e aparelhos	18,6	19,8
Veículos e outro material de transporte	14,3	12,8
Instrumentos de óptica e precisão	0,7	2,2
Outros produtos	4,0	2,8

Figura 84. Repartição, por grupos, de produtos do comércio internacional português – 2005 (AICEP Portugal Global 2006a)

chamando a si tendências emergentes, como a das comunicações e a das energias renováveis:

informação e multimédia (entretenimento digital, conteúdos de “e-learning”, “hardware” e “software” para automatização do acesso a serviços, etc.); comunicações e electrónica (atração de empresas pioneiras nos sistemas de comunicação “wireless” de banda larga, enraizamento das empresas multinacionais da electrónica automóvel na concepção e fabrico de equipamentos avançados para a comunicação); saúde e cuidados pessoais (tornar Portugal num dos pólos europeus de concepção e fabrico de consumíveis hospitalares ou para uso pessoal e da produção de componentes e módulos para as multinacionais da engenharia biomédica, entre outros);

aeronáutica e automóvel (na aeronáutica, desenvolver actividades de manutenção de aviões, entre outras, e no sector automóvel, consolidar o “cluster” com o objectivo estratégico de atrair um fabricante de veículos com motorização híbrida, estreitar a colaboração com firmas internacionais de engenharia e “design” automóvel, etc.); oceanos (transformar Portugal numa base de apoio sofisticada às empresas petrolíferas que operam na bacia energética da África Ocidental e desenvolver um pólo de concepção e fabrico de equipamentos e módulos para electrónica e robótica submarina); energias renováveis e hidrogénio (criação de um mercado de grandes dimensões para o fotovoltaico, atrair um fabricante de turbinas para energia eólica que também fabrique motores para aeronáutica, lançar no interior do país complexos de produção de electricidade através de energias renováveis, em associação com a produção de hidrogénio); moda (concentração das actuais actividades têxteis, vestuário e calçado em torno de algumas marcas capazes de estar presentes em mercados exigentes). (os sublinhados são nossos) (AICEP Portugal Global 2006b).

A nível interno, importa, ainda, referir um inquérito realizado às empresas de tradução e que indicou como principais áreas de trabalho «a Informática, a Economia, a Engenharia Mecânica, a Medicina, a Farmácia, o Direito e a Indústria Automóvel» (Ferreira-Alves 2005a), uma selecção que nos parece algo limitada, quando comparada com os indicadores acima apresentados ¹⁹⁴.

A Europa é, segundo escreveu, recentemente, Fernand Boucau,

¹⁹⁴ Esta limitação poderá ser uma consequência da tendência, verificada no inquérito do projecto *REFLECT*, para as empresas portuguesas preferirem a contratação de funcionários com conhecimentos de outras línguas (48,4 por cento dos inquiridos) ou falantes nativos (22,5 por cento) e o recurso a agentes locais (38,5 por cento) à contratação de serviços de tradução externos (12,2 por cento) (REFLECT Project 2002b).

anterior presidente da *European Union of Associations of Translation Companies* (EUATC), a maior potência comercial do mundo: «Europe indisputably keeps its crown as the leading trading power in the world, as it is involved in 45% of all international commercial transactions» (Boucau 2006, 3). Segundo o mesmo autor, será esta a razão pela qual a Europa ocupa o lugar cimeiro no sector da tradução (Boucau 2006, 3). A este motivo, deverá acrescentar-se, cremos, a opção política da União Europeia pelo multilinguismo, sendo que as principais áreas de tradução deste organismo englobam um número significativo de domínios ligados à TCT, conforme vemos no passo seguinte:

administration; agriculture and rural development; competition; taxation and customs union; education and culture; employment and social affairs; energy and transport; enterprise and industry; environment; external relations; fisheries and maritime affairs; health and consumer protection; information society and the media; internal market and services; economic and financial affairs; legal affairs; regional policy; research; statistics; trade. (os sublinhados são nossos) (Direcção-Geral da Tradução 2007, 3).

A nível internacional, em 1999, a *Canadian Translation Industry Sectoral Committee* previu que o sector da tradução humana crescesse entre 25 a 30 por cento ao ano ¹⁹⁵, principalmente nas áreas que dizem respeito à TCT:

Aerospace industry
Transportation

¹⁹⁵ Em 2006, a *Common Sense Advisory* situava o aumento da tradução nos 7,5 por cento ao ano, mas, ao contrário da AILIA, estes valores referiam-se, tanto à tradução humana, como à automática (Beninatto 2006).

Business services
Pharmaceutical industry
Telecommunications equipment
 Financial services
Information technology
 International organizations (Gamas e Knowlden 1999, 37)
 (os sublinhados são nossos).

Dados mais recentemente fornecidos pela *Common Sense Advisory* 196 (cf. Figura 85) destacam a tradução relacionada com as

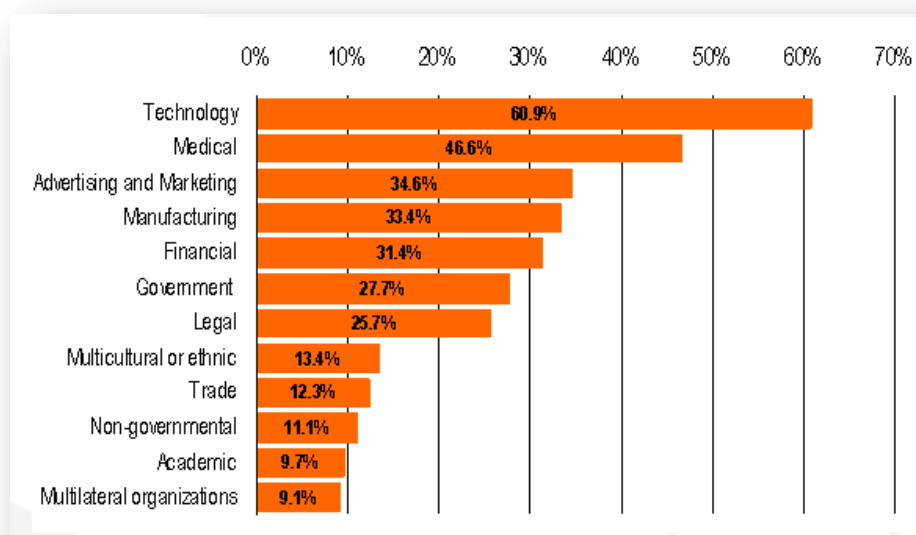


Figura 85. Clientes dos serviços linguísticos, por sector de actividade (Beninatto 2006)

¹⁹⁶ A *Common Sense Advisory* apresenta-se como: «a research and consulting firm specializing in the on- and offline operations driving business globalization, internationalization, translation, and localization. Our in-depth research, coupled with unmatched strategic and operational consulting, are all designed to ensure that you make the wisest investments and most strategic choices for your organization. We offer the resources and comprehensive answers to your most pressing questions about international business and globalization.» (Common Sense Advisory 2007a).

tecnologias (60,9 por cento) e a Medicina (46,6 por cento), seguida, de perto, da tradução na área da produção industrial (33,4 por cento). A mesma figura mostra que a tradução de documentação de natureza académica – de teor mais científico – também ocupa um lugar de algum relevo no panorama global da tradução.

Da perspectiva mais alargada da tradução e da localização, dados fornecidos pela *Localization Industry Standards Association* (LISA) colocam a tradução de Medicina e Ciências da Vida, bem como de Engenharias, a meio da escala de vendas. Se nos recordarmos que a documentação destinada aos consumidores («User documentation» e «Customer support»), os programas informáticos e as tecnologias da informação se desenvolvem, amiúde, sobre domínios e subdomínios das ciências e tecnologias, constata-se que a prioridade destas duas grandes áreas se reafirma.

Subject Matter	Percentage Providing
User documentation	75%
Software/IT	75%
Marketing	60%
Medical/Life sciences	59%
Legal	51%
Engineering	48%
Sales support	37%
Customer support	35%
Organization administration	32%
Regulatory compliance	29%
Banking/finance	27%
Literature	21%

Figura 86. Repartição dos serviços de tradução/localização por áreas temáticas e de aplicação – em percentagem (Lommel 2007, 34)

Uma vez efectuada esta breve viagem à situação socioeconómica regional, nacional, europeia e global, recordamos alguns dos resultados do inquérito que realizámos e que nos permitiu recolher a opinião dos *FST*.

Através desse inquérito, verificámos que, para 64 por cento dos participantes, a TCT representa mais de 60 por cento do volume de trabalho e que, deste volume, mais de metade se realiza na combinação/orientação linguística em > pt-PT. E constatámos, também, que as principais áreas e subáreas de trabalho dos inquiridos são as Ciências Tecnológicas, sobretudo as Tecnologias dos Computadores, as Tecnologias das Telecomunicações e a Engenharia e Tecnologia Mecânica, as Ciências Médicas, principalmente a Farmácia, e as Ciências da Vida. No seu conjunto, estas áreas representam cerca de 80 por cento do trabalho dos tradutores, embora todas as outras áreas mencionadas no inquérito (Matemática, Astronomia e Astrofísica, Física, Química, Ciências da Terra e do Espaço e Ciências Agrárias) tivessem alguma expressão.

A análise que efectuámos ao longo deste subcapítulo reforça estas tendências, principalmente no que respeita ao predomínio da tradução relacionada com as tecnologias e a saúde. Contudo, a análise socioeconómica trouxe, também, a lume algumas áreas de futuro interesse para os tradutores, tais como a dos recursos naturais, a das indústrias ligadas à moda ou a das energias renováveis.

Uma vez traçado o panorama socioeconómico que justifica o trabalho dos tradutores, importa estudar a situação da indústria que contrata os tradutores. Esta análise irá ocupar os dois próximos subcapítulos (6.1.2 e 6.1.3).

6.1.2. Princípios normativos da actividade

Entende-se, aqui, por «normas profissionais» os documentos emitidos por entidades reguladoras que definem a actividade dos fornecedores de serviços de tradução (tradutores e empresas) e o produto do seu trabalho.

Actualmente, existe uma entidade dedicada, especificamente, às questões relacionadas com a normalização na área da tradução ¹⁹⁷. Trata-se do *Translation Standards Institute*, fundado em 2003. Com sede na Austrália, o TSI conta com a presença de Ali Darwish, Scott Rogers, Mona Baker, Roger Bell, Basil Hatim e Hassan Mustapha ¹⁹⁸ nos seus corpos dirigentes. O TSI anuncia publicar diversos tipos de informação –

- Translation Watch Quarterly journal
- Translation Standards
- Technical Papers
- White Papers

¹⁹⁷ O TSI apresenta-se como «the world's first translation-dedicated standards organization. Established in July 2003, TSI develops and publishes consensus translation standards relating to a wide range of knowledge domains and applications, and works towards translating professional knowledge into streamlined professional practices and standards.

TSI provides consultancy on issues of translatability, localization and adaptation of information to a global audience to ensure consistency, precision and accuracy of translations.» (Translation Standards Institute 2003).

¹⁹⁸ É interessante reparar nas actividades às quais estas figuras estão ligadas. Ali Darwish, co-fundador e actual presidente do instituto, descreve-se como um comunicador técnico e consultor na área da tradução e gestão da informação, tendo publicado diversas obras sobre tradução e comunicação internacional e transcultural. Scott Rogers, co-fundador do TSI, é um especialista da CT e tradução. O seu trabalho abrangeu o ensino, as áreas de transferência e tecnologias da informação. Mona Baker é docente e investigadora em Estudos de Tradução, o mesmo acontecendo com Roger Bell, nos domínios da Tradução, Linguística e Comunicação, e com Basil Hatim, nos âmbitos da Tradução e Linguística. Hassan Mustapha, também, está ligado ao ensino da Tradução nos Emiratos Árabes Unidos e em Inglaterra (Translation Standards Institute 2003). Ou seja, o TSI agrega profissionais e estudiosos, mas o aspecto mais significativo deste grupo de pessoas é o facto de a experiência profissional de metade destas pessoas estar ligada à Comunicação (técnica, internacional, transcultural) e, até, à gestão e às tecnologias da informação.

- Technical Reports
- Research Reports
- Feasibility Studies
- Position Papers (Translation Standards Institute 2003)

– embora, até ao momento, apenas tenha editado a revista *Translation Watch* ¹⁹⁹. Em suma, o sítio do TSI parece querer constituir-se num ponto de referência obrigatório para a indústria da tradução.

Em 2006, a *International Organization for Standardization* (ISO) constituiu um grupo de trabalho (TC 37/SC 2/WG 6) para elaborar uma norma internacional de prestação de serviços de tradução e interpretação, embora o mesmo, ainda, não tenha produzido resultados visíveis (Stejskal 2007) (ISO - International Organization for Standardization s/d).

Enquanto não se elaboram normas de âmbito global, o sector da tradução conta com algumas normas particulares. Dentre as normas que se aplicam à *tradução*, incluem-se:

- normas orientadas para o produto da tradução, tais como as:
 - norma SAE J2450, sobre a qualidade das traduções
 - norma LISA QA Model, sobre a qualidade dos produtos localizados; e
- normas orientadas para o processo da tradução, como as:
 - norma italiana UNI 10.574, destinada às empresas de

¹⁹⁹ A revista tem os seguintes objectivos: «The Journal aims to publish a blend of theoretical, empirical, and policy related papers addressing the following areas across disciplines and industries:

- Translation and interpreting standards
- Translation and interpreting quality assurance
- Translation Development Lifecycle (TDLC) frameworks
- Localization and documentation globalization
- Policy issues
- Professional standards» (Translation Standards Institute 2003).

tradução,

- norma alemã DIN 2345, destinada a tradutores e empresas de tradução,
- norma da EUATC, destinada, apenas, a empresas de tradução,
- normas austríacas ÖNORM D1201 e ÖNORM D1200, destinadas a tradutores e a empresas de tradução,
- norma chinesa GB/T 19363.1, destinada às empresas de tradução,
- norma americana ASTM F2575-06, destinada aos tradutores e às empresas de tradução, e a
- norma europeia EN 15.038, destinada, igualmente, a tradutores e a empresas de tradução. (Stejskal 2007).

A dispersão que caracteriza o actual estado da normalização relativa à tradução e o facto de nos situarmos no espaço geográfico que é abrangido pela norma EN 15.038 legitimam que nos concentremos na, recentemente aprovada, norma europeia para a prestação de serviços de tradução (CEN 2006).

Este documento oferece indicações acerca dos métodos de trabalho dos tradutores e das empresas de tradução. Discrimina, ainda, o tipo de tarefas que os profissionais da tradução podem desempenhar, as suas competências e a formação básica dos tradutores.

Do ponto de vista metodológico, a norma estabelece uma distinção entre os procedimentos que as empresas devem seguir, e que incluem os contactos com os clientes e as tarefas que antecedem a própria tradução (o registo do projecto e a análise do DP, p. ex.), e as tarefas que cabem aos tradutores, enquanto profissionais individuais. As tarefas dos

tradutores são a *tradução* (entendida enquanto a produção de um DC, respeitando, simultaneamente, o sentido do DP, as normas da língua de chegada e as instruções do cliente) e a *revisão*, nas suas diversas formas (verificação da tradução, revisão linguística, revisão especializada e revisão de provas, sendo que nem todas as formas de revisão deverão ser realizadas pela pessoa que fez a tradução) (CEN 2006, 11). É este conjunto de procedimentos que a Tabela 14 enuncia.

4 CLIENT-TSP (TRANSLATION SERVICE PROVIDER) RELATIONSHIP

- Enquiry and feasibility
- Quotation
- Client-TSP agreement
- Handling of project-related client information
- Project conclusion

5 PROCEDURES IN TRANSLATION SERVICES

- Preparation

- Administrative aspects (Registration; Project assignment)
- Technical aspects (Technical resources; Pre-translation processing)
- Linguistic aspects (Source text analysis; Terminology work; Style guide)

- Translation Process

- Translation («The translator shall transfer the meaning in the source language into the target language in order to produce a text that is in accordance with the rules of the linguistic system of the target language and that meets the instructions received in the project assignment (...). Throughout this process, the translator shall pay attention to the following:
- Terminology: compliance with specific domain and client terminology, or any other terminology provided, as well as terminology consistency throughout the whole translation.
- Grammar: syntax, spelling, punctuation, orthotypography, diacritical marks.
- Lexis: lexical cohesion and phraseology.
- Style: compliance with proprietary or client style guide, including register and language variants.
- Locale: local conventions and regional standards.
- Formatting (see Annex D).
- Target group and purpose of the translation»
- Checking (for the meaning, omissions or errors and compliance with specifications; make amendments)
- Revision (by a person other than the translator, who is competent in the source and target languages; checking for suitability of the translation for its purpose through comparison of source and target texts for terminology consistency, register and style)
- Review (monolingual review, checking for suitability for purpose) (optional)
- Proof-reading (optional)
- Final verification (checking that the service provided meets the service specifications)

Tabela 14. Procedimentos da prestação de serviços de tradução (adaptado da norma europeia EN 15.038) (CEN 2006, 9-12)

O que se destaca nesta forma de interpretar as etapas e os

conteúdos dos serviços de tradução é, em nosso entender, a maneira como a norma negligencia os procedimentos que os tradutores particulares devem observar, enquanto fornecedores, eles mesmos, de serviços de tradução para clientes finais ou intermédios (as empresas de tradução), uma omissão que é tanto mais notória quanto se pensa, p. ex., na descrição que Juan Sager fez das etapas do processo de trabalho dos tradutores profissionais ²⁰⁰.

A despeito de a norma limitar as tarefas dos tradutores à tradução e revisão, ela reconhece que os tradutores (e as empresas de tradução) não limitem as suas actividades ao desempenho destas funções. A listagem que transcrevemos a seguir prevê a prestação de outros serviços, embora enquanto «serviços de valor acrescentado» ²⁰¹. Estes incluem a produção de documentação para mercados globais, tais como a localização, internacionalização e globalização, serviços de consultoria linguística e cultural, e outros, como a escrita técnica ou a produção gráfica e multimédia:

²⁰⁰ Juan Sager detectou quatro fases no trabalho de tradução: a das instruções, a da preparação da tradução, a da tradução e a da avaliação/revisão. Na fase das instruções, os tradutores recebem a encomenda, identificam o género e tema do documento ou documentos na LP, determinam a sua intenção, analisam as instruções e fazem uma leitura rápida do documento. A seguir, os tradutores comparam estes elementos com os seus conhecimentos, competências e equipamentos e decidem se poderão aceitar o trabalho. Na fase de preparação da tradução, os tradutores escolhem o género do DC e as estratégias de tradução/redacção que irão adoptar, lêem e compreendem o DP, do ponto de vista cognitivo, pragmático e linguístico, e fazem a investigação documental. A fase de tradução engloba os processos psicológico-intelectuais e redactoriais que culminam na produção do DC. Por fim, os tradutores procedem à avaliação, revisão e entrega do documento. Nesta altura, eles confrontam o produto do seu trabalho com os documentos e as instruções que lhe deram origem de modo a certificarem-se de que o seu trabalho está completo e correcto (J. C. Sager 1994, 166-242).

²⁰¹ «Added value services» (CEN 2006, 12).

- legalisation, notarisation, etc., according to national requirements;
- adaptation;
- rewriting;
- updating;
- localization;
- internationalization;
- globalization;
- terminology data base creation and termbase management;
- transcription;
- transliteration;
- DTP, graphic and web design, camera-ready artwork;
- technical writing;
- language and culture consultancy;
- terminology concordance;
- translation memory alignment;
- alignment of bilingual parallel texts;
- pre- and post-editing;
- subtitling;
- voice-over;
- review and/or revision of translations from third parties;
- back-translation. (CEN 2006, 17).

Tal como anunciámos, anteriormente, embora a norma privilegie o olhar das empresas de tradução, ela define, com rigor, o perfil dos *tradutores*, no que diz respeito às suas competências e à sua formação. O documento classifica as competências *mínimas* dos tradutores²⁰² como sendo a competência de tradução, as competências de línguas e de redacção, as competências de investigação e de gestão da informação e as competências culturais e técnicas, conforme mostra a Tabela 15.

²⁰² Caracterizamos as competências que a norma assinala como sendo *mínimas* devido à seguinte frase: «Translators shall have at least the following competences». (CEN 2006, 7).

COMPETÊNCIAS	DISCRIMINAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS
Competência de tradução	1. saber traduzir: a. compreender o DP b. produzir o DC, segundo as instruções do cliente c. justificar os resultados 2. saber realizar diversos tipos de verificação e revisão
Competência linguística e de redacção nas LP e LC	1. conhecer as LP e LC 2. conhecer os géneros de documentos da linguagem do dia-a-dia e de áreas e subáreas de especialidade 3. saber aplicar os conhecimentos de género na produção dos DC
Competência de investigação e de gestão da informação	1. saber adquirir os conhecimentos linguísticos e temáticos necessários à compreensão do DP e produção do DC 2. conhecer e saber utilizar, de forma eficaz, as ferramentas de investigação e as fontes de informação existentes
Competência cultural	1. saber utilizar a informação sobre: a. os locais b. os comportamentos e c. os sistemas de valores das CP e CC
Competência técnica	1. saber preparar e produzir traduções de nível profissional, utilizando os recursos técnicos disponíveis: a. equipamento de apoio a projectos de tradução e de manuseamento e arquivo da informação e documentação, com segurança b. equipamento e programas de tradução e comunicação c. acesso às fontes e meios de informação pertinentes

Tabela 15. Quadro de competências dos tradutores, obtido a partir da norma europeia de prestação de serviços de tradução, EN 15.038 (CEN 2006, 7-8, 11-12)

No que diz respeito à formação dos tradutores, a norma reconhece três vias:

- a) um curso superior (reconhecido) em Tradução e/ou
- b) um curso superior noutra área, acrescido de, pelo menos, dois anos de experiência comprovada em tradução e/ou
- c) um mínimo de cinco anos de experiência profissional comprovada em tradução (CEN 2006, 7).

Ou seja, embora a norma EN 15.038 admita que o acesso à profissão se efectue por mais do que uma via, a colocação da formação superior em *Tradução* em primeiro lugar revela que a norma considera

este como o caminho preferencial ²⁰³.

Em suma, a norma europeia de prestação de serviços de tradução defende os interesses das empresas de tradução. Provavelmente por esse motivo, ela, também, apresenta indicadores de relevo para os tradutores particulares – convertendo-se, assim, num contributo considerável para a defesa da tradução enquanto uma *actividade* e como uma *profissão autónomas*.

Contudo, a indústria da tradução não se circunscreve às empresas que participaram na elaboração e na aprovação desta norma ou, até mesmo, ao espaço europeu. É esse espaço mais vasto que nos propomos delinear a seguir.

6.1.3. Necessidades e expectativas da indústria

A determinação das necessidades e expectativas da indústria que contrata os tradutores será feita a partir da análise de guias de carreira e de anúncios de emprego publicados em Portugal e no estrangeiro.

No que se refere aos *guias de carreira* portugueses, contamos, actualmente, com dois guias que contemplam a profissão de tradutor. O primeiro, de 2005, provém da *Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho* (DGERT). O segundo, de 2006, foi editado pelo *Instituto para a Qualidade na Formação* (IQF).

A última entidade associa as funções do tradutor à conversão interlinguística de documentos de diferentes tipos («de natureza literária (prosa, poesia, dramaturgia), técnica ou científica»), de diferentes géneros e em diferentes suportes: «textos, artigos, livros, registos em vídeo,

²⁰³ Isto revela que a concepção de tradutor que subjaz à norma europeia de fornecimento de serviços de tradução é a de que os tradutores devem ser *especialistas da tradução*, conforme defendem autores como Reiss e Vermeer e como Christiane Nord (cf. 5.7).

programas audiovisuais» (Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. 2006b, 34). Este guia contém expressões como «encontrar as equivalências mais correntes e naturais na língua de chegada», ter «Conhecimentos sólidos de Linguística» ou ter «Conhecimentos profundos de termos, de expressões técnicas sobre determinada temática (no caso de documentos técnicos)», demonstrando uma percepção da tradução enquanto um evento de natureza linguístico-terminológica. Esta ênfase nas línguas e na Linguística parece ser responsável pela maneira como o IQF concebe a formação especializada em Tradução – como algo que é acessório e, até mesmo, dispensável aos tradutores profissionais –, pois ele fulcra a «formação superior» dos tradutores nas «Línguas e Literaturas ou Linguística»:

Este perfil é acessível a partir de formação superior em Línguas e Literaturas ou Linguística, complementada posteriormente com uma formação especializada orientada para a Tradução e/ou Linguística.

Pode também ser acessível através de uma formação superior numa área literária, técnica ou científica específica complementada com o conhecimento da língua de partida e uma experiência suficiente em tradução. (Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. 2006b, 36).

Não obstante, o IQF reconhece a necessidade de os tradutores terem «Conhecimentos profundos sobre os conceitos e correntes teóricas das áreas técnicas ou científicas nas quais efectua[m] trabalhos de tradução», embora não esclareça como esses conhecimentos poderão ser adquiridos pelas pessoas com formação noutras áreas, para além dos «cursos de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro» e dos «estágios curriculares e profissionais, no país e no estrangeiro», cuja habitual brevidade não parece assegurar a profundidade preconizada por esta entidade. (Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. 2006b, 35).

Além de mencionar os conhecimentos mais relacionados com o

manejo das línguas, o IQF indica outras competências, tais como as competências de investigação e de síntese (para a «gravação vídeo ou áudio»), as «Noções básicas de ferramentas informáticas», incluindo os «sistemas de tradução», as «Noções básicas de relações interpessoais», a «capacidade de organização e gestão do tempo», a necessidade de se manter «actualizado relativamente aos conhecimentos teóricos e técnicos» e a capacidade de adaptação a horários e cargas de trabalho irregulares (Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. 2006b, 35).

A ideia que se descola da proposta do IQF é, em conclusão, a de que a tradução é uma actividade relativamente diversificada em termos de conhecimentos, competências e actividades, mas é, também, ou fundamentalmente, a ideia de que os tradutores são linguistas ou, mais especificamente, lexicólogos, terminólogos e semanticistas, que trabalham entre duas línguas. Desta forma, o guia do IQF distancia-se do perfil da norma EN 15.038, que, conforme constatámos no subcapítulo anterior, defende o estatuto do profissional da tradução enquanto um *especialista da tradução*, não das línguas ou da terminologia.

O guia de carreira da DGERT assemelha-se ao guia do IQF no entendimento da tradução como uma tarefa, tipicamente, semântica e terminológica ²⁰⁴. Contudo, este guia distingue-se do anterior por colocar a tradução, enquanto acção interlinguística, ao serviço da *comunicação interpessoal*, tal como demonstra o seguinte passo:

²⁰⁴ «Os **tradutores** são os profissionais que traduzem textos de revistas, livros e documentos de diferentes géneros, sejam estes de natureza literária, técnica ou científica. Para tal, lêem e estudam o texto original, apreendem o seu sentido geral e, em seguida, procedem à sua tradução, procurando respeitar com a máxima fidelidade possível as ideias e o pensamento nele presentes e aplicando a terminologia mais correcta (...). Quer os tradutores quer os intérpretes necessitam de conhecer profundamente as línguas com as quais trabalham, principalmente a sua própria língua.» (DGERT - Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho 2004-2005).

Os tradutores e os intérpretes são os profissionais responsáveis pela transposição de textos ou discursos de uma língua para outra, permitindo que pessoas que escrevem e falam em línguas diferentes possam comunicar entre si. (o sublinhado é nosso) (DGERT - Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho 2004-2005).

Adicionalmente, o perfil da DGERT diferencia-se do perfil do IQF por chamar a atenção para a relação entre a formação e as realidades do mercado, no plano das «línguas de trabalho» e das competências de especialidade (temas sobre os quais a norma não se pronuncia). No primeiro caso, a DGERT aconselha a que o estudante conheça várias línguas, pois «quem domine mais do que uma língua estrangeira pode, à partida, aceitar mais trabalhos do que aquele que só conhece apenas uma língua estrangeira». Advoga, também, que se domine «uma combinação linguística menos vulgar». Sobre as competências de especialidade (também neste documento ligadas às competências terminológicas), a DGERT é da opinião de que os actuais e os futuros tradutores «investiguem sobre o maior número possível de assuntos», porque o mercado tem evoluído no sentido de dispensar a tradução em muitas áreas de especialidade, sobretudo, conforme deduzimos do próximo excerto, nas áreas científicas e técnicas ²⁰⁵:

Sectores que há vinte anos eram grandes consumidores dos serviços de tradução e de interpretação passaram pouco a pouco a dispensá-los (p. ex., certos ramos da medicina, engenharia, telecomunicações e informática). Actualmente há alguma procura destes profissionais na área da Banca e dos Seguros, e também quando se realizam acontecimentos de alcance internacional organizados por

²⁰⁵ Notamos, aqui, o quanto esta opinião se distancia da realidade socioeconómica nacional, europeia e global descrita no subcapítulo 6.1.1.

multinacionais/organismos internacionais, etc. (DGERT - Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho 2004-2005).

Por outras palavras, e tendo em atenção a leitura integral do perfil proposto pela DGERT, o tradutor é alguém que deverá desenvolver, ou ter desenvolvido, as seguintes competências fundamentais:

- Conhecimentos linguísticos (de diversas línguas, mais e menos vulgares);
- Competências terminológicas;
- Competências de especialidade gerais;
- Competências técnicas (conhecimentos de informática, na óptica do utilizador, e de ferramentas de apoio à tradução);
- Competência de tradução, entendida enquanto factor de comunicação interpessoal.

Resumindo, os guias de carreira do IQF e da DGERT assumem um perfil do tradutor enquanto um especialista em línguas e Linguística, não da *Tradução*. A atitude perante os conhecimentos de especialidade (científicos, técnicos e outros) é a de que os mesmos são necessários aos tradutores, mas os documentos não oferecem indicações sobre os temas e as disciplinas que deverão ser aprofundados. Tão pouco parecem considerar o ensino-aprendizagem de temas de especialidade e da tradução dos seus géneros de documentos como uma atribuição das universidades (ao contrário do que faz a norma EN 15.038) e muito menos como saberes que deverão ser estudados no primeiro ciclo de estudos superiores em Tradução. Inversamente, os guias relevam as competências técnicas dos tradutores e afloram as competências da investigação, a capacidade de síntese e outras competências de natureza pessoal e interpessoal.

Mas, tão importante quanto os guias de carreira para o desenhar do perfil dos tradutores são os *anúncios de emprego*, pelo que

prossequimos, analisando alguns anúncios publicados em Portugal e no exterior ²⁰⁶.

No que se refere a Portugal, baseamo-nos no exame que Fátima Dias efectuou aos anúncios de emprego publicados no jornal *Expresso*, entre 2001 e 2004, e que nos permite conhecer melhor o tipo de tradutor que as empresas de tradução portuguesas procuram, bem como a sua formação e competências. Quanto ao tipo de tradutor, a autora revelou que 45 por cento dos anúncios especificavam o tipo de tradutor que pretendiam: 40 por cento solicitava tradutores *técnicos* e 5 por cento tradutores literários. Os restantes 55 por cento dos anúncios não continham «qualquer indicação quanto à área de Tradução, pelo que se conclui que se procurava um tradutor generalista» (Dias 2006, 10). Sobre a formação e competências dos candidatos, Fátima Dias notou a inexistência de indicações em «grande parte dos anúncios (...), limitando-se a solicitar os serviços de um tradutor». Dos anúncios que continham indicações sobre a formação e as competências dos candidatos, a autora destacou os requisitos de natureza académica, de línguas, profissional, técnica e alguns outros, conforme se lê nesta citação:

- Formação académica:
 - Licenciatura em Línguas e Tradução
 - Curso do ISLA ou equivalente
- Formação linguística:
 - Fluência em Inglês (ou outra língua)
 - Sólidos conhecimentos de Espanhol (ou outra língua)
 - Domínio da língua portuguesa
 - Conhecimento perfeito de Português
- Formação profissional: [requerida em cerca de 30 por cento dos anúncios]
- Informática:

²⁰⁶ A razão pela qual não nos detemos numa análise dos anúncios em Portugal será explicada a seguir (p. 303).

- Conhecimentos de informática na óptica do utilizador
- Conhecimentos de *Trados, Transit*, etc.
- Utilização avançada de *MS Office*
- Ligação à *Internet*
- Outros requisitos:
 - Cultura geral elevada
 - Disponibilidade
 - Produtividade mínima
 - Excelente capacidade de redacção e tradução (Dias 2006, 11).

Embora os anúncios não especifiquem, exactamente, o que entendem por tradutor *técnico*, este estudo revela que as empresas portuguesas precisam de um número significativo de tradutores com conhecimentos de temas de especialidade. O levantamento de Fátima Dias indica, também, que as empresas demonstram alguma preferência por uma formação de base em Tradução (contrastando com as indicações que encontrámos nos guias de carreira, mas indo ao encontro do que propõe a norma europeia de serviços de tradução) e que algumas delas consideram as competências de *tradução* e de *redacção* como sendo fundamentais.²⁰⁷

²⁰⁷ Na semana de Julho de 2007, fizemos um levantamento dos anúncios para tradutor em Portugal, consultando os sítios de «O Tradutor» e das empresas de tradução que são membros da *Associação Portuguesa de Empresas de Tradução* (APET). Os anúncios que encontrámos não apresentaram dados muito diferentes dos de Dias. Continua a ser valorizada a capacidade de escrever bem, embora, num dos anúncios, essa capacidade se refira, também, ao inglês. A formação em Tradução concorre com a formação em Línguas e Literaturas e, também, em «Marketing ou *Comunicação*». Solicitam-se, ainda, boas ou excelentes capacidades de comunicação escrita e *oral* e nota-se uma maior preocupação com as competências interindividuais, de organização e responsabilidade individual («[Oferta] Tradutor Interno, Publicado por O tradutor em Dezembro 30th, 2006»; «[Oferta] Tradutor (m/f), Publicado por O tradutor em Outubro 15th, 2006»; «[Oferta] Tradutor Inglês-Português Interno (M/F), Publicado por O tradutor em Dezembro 21st, 2006»

Afirmámos, na página 301, que iríamos analisar, também, os anúncios publicados no estrangeiro. Uma das razões pelas quais não restringimos a nossa observação a Portugal encontra-se nas respostas dos tradutores que participaram no nosso inquérito e que revelaram ter clientes nos cinco continentes (cf. Figura 19). A outra razão deve-se ao facto de os conhecimentos e competências *essenciais* dos tradutores serem transversais às diferentes línguas e locais. A existência da norma europeia de prestação de serviços de tradução e a leitura das fichas de inscrição dos portais de tradução ²⁰⁸ são disso exemplos. Assim, iremos comentar alguns anúncios de emprego publicados por empresas estrangeiras, a solicitarem tradutores cujas línguas de trabalho não são a combinação português-inglês ²⁰⁹. A nossa opção recai sobre as maiores empresas de serviços de tradução, por serem elas que, em nosso entender, apresentam os melhores exemplos das boas práticas e do vanguardismo que a nova concepção de ensino superior no espaço europeu pressupõe e advoga. Esta última opção tem, no entanto, uma segunda justificação, que passamos a explicar.

Em 2000, Anthony Pym apresentou uma comunicação ao serviço

[O Tradutor s/d]].

²⁰⁸ A título de exemplo, refira-se que a ficha de inscrição de tradutores do portal do *ProZ.com – The translators workplace*, um dos portais mais consultados por estes profissionais, contém espaços para o preenchimento dos seguintes dados: nome, endereço postal e electrónico, indicação de outros contactos; língua materna e línguas de trabalho; tabela de preços; tipos de serviços prestados (tradução, interpretação, revisão, localização de páginas da *Internet*, localização de programas informáticos, dobragem, legendagem, formação, edição electrónica, gestão de projectos, etc.); domínios de especialidade; ferramentas de tradução assistida e outros programas informáticos. (ProZ.com 2007).

²⁰⁹ Poderíamos mencionar o anúncio-tipo de candidatura da *Comissão Europeia*, mas o mesmo não contém elementos inovadores; à excepção da consciência de que a tradução deve obedecer a critérios funcionais (Directorate-General for Translation 2005).

de tradução da *Comissão Europeia*, na qual dividiu o mercado dos serviços na área das línguas ²¹⁰ em três segmentos, designadamente os:

- Segmento 1: o mercado, prolífico e mal pago, dos tradutores com pouca ou nenhuma formação superior e que associam a tradução à defesa da cultura e língua do seu país;
- Segmento 2: o mercado, tipicamente, estável, em termos profissionais e económicos, dos tradutores assalariados, incluindo os que trabalham para os órgãos da UE, das secretárias, dos tradutores que criam as suas pequenas empresas, dos tradutores que acumulam as funções de tradutor e docente do ensino superior, etc. Estes tradutores tendem a ver a tradução como uma forma de mediação entre línguas e culturas diferentes ou como um serviço que eles prestam e que «permite que os leitores compreendam e participem nas culturas profissionais de especialidade». Na sua grande maioria, estes tradutores são generalistas. Em comum, eles têm um «sentido de identidade profissional» ²¹¹; e
- Segmento 3: o mercado dos *profissionais das línguas* ²¹² que sabem «fazer mais do que traduzir», sendo exímios na «reescrita altamente especializada» que contribui para a

²¹⁰ A concepção de «serviços na área das línguas» de Pym engloba tradutores, intérpretes, docentes de tradução e os profissionais que oferecem serviços de tradução e afins para o mercado global das línguas (Pym 2000).

²¹¹ «readers may understand and participate in specialised professional cultures», «sense of professional identity» (Pym 2000).

²¹² A expansão e integração das actividades dos tradutores no segmento 'maior' dos «profissionais das línguas» reproduz a concepção de Gregory Shreve de que a indústria das línguas assimilou e substituiu a profissão de tradutor (G. Shreve 2000, 228).

«cooperação transcultural»²¹³ (Pym 2000). Este segundo segmento é composto por sujeitos com profundos conhecimentos de áreas de especialidades, grande capacidade de adaptação à novidade e incerteza, facilidade de integração nas «interculturais profissionais»²¹⁴ para e com as quais trabalham, grande curiosidade, boas capacidades de aprendizagem e uma ótima capacidade de resistência a situações de pressão e a longas horas de trabalho:

Third, (...) there is a growing top-pay demand for highly competent language professionals, often two-way, in globalising fields such as information technology, economics, marketing, and the general run of multinational business. This demand often goes beyond restricted conceptions of translation in the sense that its professionals are called upon to do more than just translate. More telling, they can be paid two to four times the comfortable salaries earned by tenured teachers of translation; they know what time they start work, they do not know when they will finish; they work nights and weekends; they can afford luxury goods that they have little time to use. (...) this segment three offers few

²¹³ «do more than translate», «highly specialised rewriting», «cross-cultural co-operation». Repare-se que Pym não restringe as competências adicionais dos tradutores às competências de (re)escrita. Quando sugere que «some of the most useful training is currently being carried out in IT departments (notably in Ireland) that have taken an interest in language problems», o autor inclui, igualmente, competências nas áreas de gestão e engenharia da informação. (Pym 2000).

²¹⁴ «professional intercultural». O autor desenvolve esta concepção do seguinte modo: «In segment 3 (...) the translators might call themselves a functional part of the medical profession, making knowledge available both within the profession and, to the extent that the text is pedagogical, to those on the outside; they themselves would probably have some (short-term) training in medicine.» (Pym 2000).

guarantees and demands great flexibility. The growth of the sector has been so fast, the power structures so dynamic and fragmentary, and the salaries so high, that there are relatively few official regulations in force, and no question of unionism or collective action. This is fundamentally where people are paid for what they can do—or what they can quickly learn to do—, and not particularly for where they have come from, what kind of university degree they have, or what social structures are around to protect them. (...)

In segment 3, the providers of language services would tend not to confuse their professional activity with belonging to a territorial culture; their specialised knowledge would formally make them participative members of a professional interculture. One might think here of software localizers who have made the step from merely replacing natural-language strings to actually participating in the engineering and marketing of localized versions. The translator thus becomes part of a team, with the same cultural and professional status as other members of the team. (Pym 2000) ²¹⁵.

A articulação da constatação de que o segmento 3 se encontra em franco crescimento com, de um lado, os comentários da AILIA acerca do potencial de desenvolvimento da indústria da tradução técnica e da insuficiência de profissionais qualificados para responderem às necessidades da tradução no mundo (AILIA - Association de l'industrie de la langue / Language Industry Association 2004, 3-4) e, do outro, com os comentários dos tradutores que responderam ao nosso inquérito e que denunciaram o paradoxal excesso e falta de tradutores (científicos e

²¹⁵ Este perfil assemelha-se ao perfil do tradutor profissional que Donald Kiraly propõe (cf. cit. p. 344), embora Kiraly se distinga de Pym no facto de associar esse perfil e as respectivas competências ao *tradutor* e não ao *profissional das línguas*, como faz Pym.

técnicos) (cf. cap.º 3.3.2.4.2) destaca a importância de conhecer as necessidades e as expectativas das principais empresas que fornecem serviços de tradução/línguas – algo que fazemos a seguir.

A busca nos sítios da *Internet* das vinte empresas que, em 2006, foram consideradas as maiores fornecedoras de serviços na área das línguas (Beninato e DePalma 2007) ²¹⁶ gerou cerca de cinquenta anúncios para tradutores internos, nas mais variadas combinações/orientações linguísticas e em diversas áreas de especialidade. Destes anúncios, reproduzimos, a seguir, os conteúdos de três, que consideramos exemplificativos da generalidade dos perfis e que se referem à TCT. O primeiro (Figura 87), da *eurodoc*, uma empresa da *euroscript International*, procura um *tradutor técnico* de aeronáutica e domínios relacionados.

Neste anúncio, destaca-se a importância atribuída à formação superior em Tradução e as tarefas associadas ao desempenho da função, designadamente, a tradução, a revisão e a manutenção de bases de dados terminológicos.

Em suma, o anúncio não diverge muito do perfil que a norma EN 15.038 descreve.

²¹⁶ A busca foi realizada no dia 15 de Julho de 2007. No entanto, apenas encontrámos elementos relacionados com a contratação de tradutores internos (anúncios específicos) e externos (geralmente na forma de uma Ficha de Inscrição em linha) nos sítios de dez dessas vinte empresas, nomeadamente a L10NBRIDGE Technologies (2.ª posição), SDL International (3.ª posição), TransPerfect Translations (5.ª posição), SDI Media Group (6.ª posição), RWS Group (7.ª posição), euroscript International (9.ª posição), Moravia Worldwide (10.ª posição), Honyaku Centre (13.ª posição), Hewlett-Packard ACG (19.ª posição) e thebigword Group (20.ª posição).

Traducteur technique

Sysellog Canada 

Poste à pourvoir à partir du 3 septembre 2007

Nous recherchons pour notre filiale Canadienne, SYSELOG Canada, un traducteur qui sera chargé de la traduction de publications techniques aéronautiques de l'anglais vers le français (Canadien).

Vous ferez également de la mise à jour de banques terminologiques en relation avec le terminologue.

Profil recherché:

- Diplômé d'une école de traduction, vous justifiez d'une expérience de 6 mois au moins dans la traduction et la révision de textes techniques dans les domaines de l'aéronautique, l'aviation, l'électronique, l'électricité ou l'informatique.
- Vous maîtrisez parfaitement Word. La connaissance de langages balisés (SGML, XML) et de TRADOS sont un plus.
- Qualités demandées: Aptitude à travailler en groupe, bon relationnel, adaptabilité.

Figura 87. Anúncio da eurodoc para um tradutor técnico (eurodoc s/d)

A seguir (Figura 88), reproduzimos um anúncio da *CLS Communication* para um *tradutor(a) nas áreas de Ciências da Vida e Telecomunicações*. Aqui, ressaltam dois aspectos. Em primeiro lugar, destaca-se a combinação de duas áreas de especialidade que, geralmente, são consideradas distintas: as Ciências da Vida, mais ligadas à Biologia e à Saúde, e as Telecomunicações, tipicamente associadas às Engenharias. Em segundo lugar, sobressai a ênfase nas competências de redacção, embora ligadas à produção de documentação empresarial, e não à produção de documentação de natureza científica e técnica.

**Traducteur/traductrice Life Science/Télécommunications à plein temps,
avec la combinaison linguistique allemand et anglais vers le français.**

Vos tâches: vous êtes chargé(e) de traduire des textes dans les domaines des sciences de la vie et des télécommunications pour le compte de nos clients internationaux, ainsi que d'effectuer l'assurance-qualité de ces travaux. Au bénéfice d'excellentes compétences rédactionnelles, vous traduisez de nombreux documents relevant de la communication d'entreprise. Vous êtes également tenu(e) de cultiver et de consolider les relations avec des clients clés. A l'issue d'une période d'introduction à Zurich et à Bâle, vous serez employé(e) par la filiale CLS de **Londres** ou **Madrid**.

Votre profil: de **langue maternelle française** avec la combinaison **allemand et anglais**, vous êtes un traducteur/une traductrice diplômé(e) et bénéficiez d'une expérience de la traduction de plusieurs années – requise dans le secteur des sciences de la vie, souhaitable dans celui des télécommunications. Vous êtes en mesure de fournir un travail de qualité dans des délais très serrés. Votre esprit d'équipe vous permet de vous intégrer rapidement dans un nouvel environnement. Par ailleurs, vous appréciez de travailler dans un environnement multiculturel et savez faire preuve d'autonomie. Vous maîtrisez les applications informatiques usuelles comme MS Office et êtes également rompu(e) à l'utilisation des logiciels Trados dans votre travail quotidien.

Figura 88. Anúncio da CLS Communication para um tradutor de Ciências da Vida e Telecomunicações (CLS COMMUNICATION 2007)

Por fim, transcrevemos um anúncio para um *tradutor interno de inglês para espanhol europeu*, publicado no sítio da *SDL International*:

Within SDL Agency's in-house team of experienced Translators, the new team member will mainly focus on the translation and review of a variety of material, including documentation, Web sites, or software, as well as terminology management and quality assurance. Fields of expertise should cover IT, legal, marketing, and software localization. Experience in business/corporate literature, or financial translation would be a plus. A first extended experience (2 years) in the field of professional translation/localization is essential, as well as being familiar with management of linguistic aspects of the localization process.

The successful candidate will have a very high degree of fluency in Spanish; a degree in translation would be preferable. An understanding of IT with good MS Office

skills is essential, as is the ability to work under pressure. Experience with Translation Memory tools (such as SDLTrados or SDLX) is essential. (SDL s/d).

Este anúncio introduz dois factores novos. Em primeiro lugar, ele mostra que as grandes empresas, também, recrutam tradutores com conhecimentos de mais do que duas áreas de especialidade e em campos, habitualmente, considerados distintos. Em segundo lugar, quando o anúncio se refere à «*diversidade de materiais*, incluindo a documentação, sítios da *Internet* ou programas informáticos» e quando ele solicita um tradutor que conheça bem os aspectos linguísticos do *processo de localização*, ele mostra, conforme escreveu Donald DePalma, que «A Tradução NÃO Basta – A Localização Faz Toda a Diferença»²¹⁷. Desta forma, ele sublinha a importância de os tradutores terem competências adicionais, contrariando a orientação restritiva da norma europeia de tradução e reforçando a opinião de Anthony Pym acerca do segmento 3 da indústria das línguas.

Em síntese, a análise destes e doutros anúncios internacionais de emprego para tradutores internos permite-nos concluir o seguinte:

- a grande maioria dos empregadores procura profissionais com formação superior em Tradução, frequentemente acrescida da especialização numa ou mais áreas de especialidade;
- as áreas de especialidade solicitadas parecem ser, predominantemente, as ciências, as tecnologias, o Direito, o *Marketing* e as Finanças;
- os empregadores associam o desempenho da actividade de tradução a uma excelente competência de tradução,

²¹⁷ «Translation is NOT Enough – Localization Makes the Difference» (D. A. DePalma 2007a, 2).

excelentes conhecimentos das línguas de trabalho e boas competências técnicas;

- em geral, os empregadores associam a profissão de *tradutor* ao desempenho de tarefas de tradução (ligada a óptimas competências de redacção), de revisão e de criação e manutenção de bases de dados terminológicos; e
- não é invulgar os empregadores solicitarem tradutores que saibam traduzir para a localização e que sejam capazes de participar noutras tarefas do processo de localização.

Em conclusão, os anúncios de emprego, sobretudo os anúncios publicados pelas grandes empresas internacionais e multinacionais, revelam que a indústria da tradução necessita de exímios tradutores especializados e, também, revelam que estas competências são, frequentemente, insuficientes.

Conhecemos, através da indicação dos serviços de valor acrescentado da norma EN 15.038, alguns dos serviços que fazem apelo a novas competências. Mas é, igualmente, importante entender a maneira como as próprias empresas ou, antes, as grandes empresas de tradução se posicionam face a esta situação. Os elementos que melhor revelam esta atitude são, cremos, a designação das empresas, o seu lema e outras formas de autodescrição, bem como os serviços que prestam. Assim, consultámos os sítios da *Internet* destas entidades e compilámos os dados numa tabela, classificando-os em seis categorias: tradução, línguas, localização, internacionalização e globalização, comunicação, tecnologia e outros (cf. Volume II - Apêndice R) ²¹⁸. A soma das células da tabela que foram preenchidas, para cada categoria, traduz-se no gráfico da Figura 89 (p. 312).

²¹⁸ As próprias categorias foram determinadas a partir da observação dos dados que havíamos recolhido.

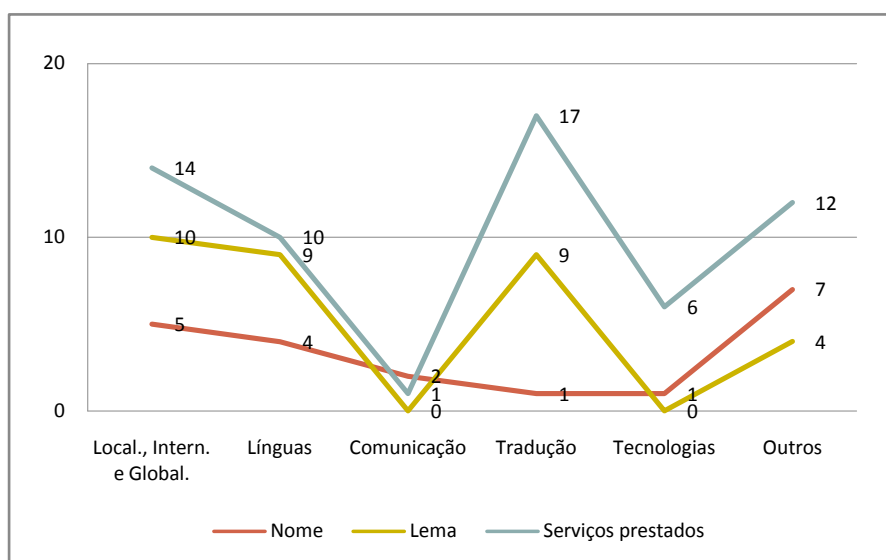


Figura 89. Classificação das referências à tradução e áreas afins pelas vinte maiores empresas de fornecimento de serviços de tradução

Os valores obtidos para os nomes das empresas (traço vermelho) indicam um distanciamento em relação às designações que referem a *tradução* a favor de termos alusivos à localização, internacionalização e globalização e às línguas. Contudo, os lemas das empresas (traço amarelo) e os serviços que oferecem revelam uma situação algo diferente (traço azul). Nestes casos, é tão comum as empresas mencionarem a Tradução, como a Localização, a Internacionalização e a Globalização ²¹⁹. A seguir,

²¹⁹ Note-se que, das 17 empresas que referem a tradução no lema e/ou na lista dos serviços que prestam, 3 (18 por cento) subordinam a tradução a outros serviços (a *euroscript International* integra a tradução na «criação de conteúdos/produção documental», a *Xerox Global Services* nos «serviços de produção e publicação de documentos» e a LCJ EEIG na «localização») e 1 (6 por cento), a *L10NBRIDGE Technologies* (segunda maior empresa na área), coloca a tradução «global» em pé de igualdade com a localização e outros serviços na área dos «conteúdos» (cf. Volume II - Apêndice R).

Nesta altura, acrescentaríamos que a relação entre a tradução e a

encontram-se as referências às Línguas ²²⁰. Conforme se conclui pelo conteúdo das notas 219 e 220, em cerca de 20 por cento das situações, a tradução não é apresentada como um serviço independente, mas como uma subactividade da localização e da produção de conteúdos a nível global ou das actividades na área das línguas ²²¹. O gráfico mostra, também, que os serviços de natureza tecnológica têm algum relevo. Neste mesmo gráfico, a Comunicação salienta-se por apresentar valores, sistematicamente, baixos. Apesar de a *L-3 Communications*, considerada a

localização, entendida no sentido abrangente de criação de bens e produtos adaptados ao local de chegada, está, cada vez mais presente. A título de exemplo, notamos que a lista de empresas certificadas pela Common Sense Advisory tem como objecto a tradução e a localização («Our **Orange Book of Translation Companies** is meant for organizations that buy language as translation and localization services ») e que esta lista engloba um conjunto bastante diversificado de serviços: «Translation, Consulting, Consultant Assessment, Desktop Publishing, Internationalization, Interpretation (on-site), Interpretation (over-the-phone), Language Training, Localization, Marketing, Multicultural Marketing, Software Development, Technical Writing, Testing, Website Globalization.». (Common Sense Advisory 2007b).

²²⁰ Das 10 empresas que referem a tradução no seu lema e/ou na lista dos seus serviços, 2 (20 por cento) sujeitam a tradução às línguas: a *SDL International* (terceira maior empresa) descreve-a como um dos seus «serviços linguísticos» e a *L-3 Communications* (a maior empresa da área) como uma «operação linguística[s]» (cf. Volume II - Apêndice R).

²²¹ Note-se, porém, que a relação entre a tradução e a localização, entendida num sentido abrangente (cf. n. 219), é, ainda, mais complexa do que a análise dos nomes e lemas das vinte maiores empresas de tradução e os serviços que elas prestam sugere, já que uma entidade como a AILIA subordina a localização à tradução (AILIA - Association de l'industrie de la langue / Language Industry Association 2004, 2). No entanto, esta situação parece ser a menos comum das três, conforme ilustrou o debate que enformou a obra *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Nela, tanto se vê Minako O'Hagan a tomar uma posição análoga à da AILIA, como Frank Austermyhl a subordinar a tradução à localização, como, ainda, Patrick Drouin a postular o que designamos por a 'autonomia interrelacional' das duas. (Pym, Perekrstenko e Starink 2006, 39, 49, 70).

maior empresa do sector, e a *CLS Communication*, situada, quase, a meio da tabela (Beninatto e DePalma 2007), integrarem o termo na sua designação, o gráfico sugere que estas empresas não o equacionam com a prestação de serviços de *comunicação* propriamente ditos, mas, sim, com serviços de línguas (a *L-3 Communications*) e de tradução, edição, terminologia e tecnologia (*CLS Communication*).

Ou seja, a observação da maneira como as grandes empresas de tradução se apresentam ao público prova que as fronteiras entre a tradução e, por um lado, a localização, internacionalização e globalização e, por outro, as línguas, são, hoje, imprecisas. Paralelamente, a análise demonstra que a tradução ocupa um lugar fundamental nos serviços que as empresas fornecem aos seus clientes ²²², mas que a mesma não figura (ou figura muito raramente) nas designações das empresas. Desta situação, retiramos as seguintes ilações:

- as empresas de tradução não consideram a tradução como

²²² A seguinte tabela da LISA ajuda a ilustrar esta nossa afirmação (Lommel 2007, 32).

Service	Percentage Outsourcing
Document translation	85%
Software localization	52%
Graphics translation/localization	51%
Web site localization	49%
Proofreading/editing	48%
Multimedia localization	37%
Internationalization	37%
Technical Writing	36%
Telephone interpretation	34%
Testing	28%
Localization of embedded systems/informatics systems	26%
Conference interpretation	20%
Escort interpretation	8%

um factor, ou *cartão de visita*, prestigiante;

- as empresas de tradução estimam a tradução, cada vez mais, como uma componente dos serviços mais abrangentes da localização, internacionalização, globalização e, até, das línguas; e,
- as empresas de tradução precisam de tradutores que saibam desempenhar, ou que possam desempenhar (no caso de serem estreantes na carreira), outras tarefas, designadamente tarefas relacionadas com a localização, a internacionalização e a globalização de bens e de produtos.

Conforme verificaremos adiante (cf. cap.º 6.1.6), uma tal polivalência requer competências bastante mais diversificadas do que, p. ex., as competências mínimas da norma EN 15.038.

Mas, porque o nosso objectivo é a formação de tradutores, importa atender, antes, ao regime jurídico que, na sequência do novo quadro político-educativo (processo de *Bolonha*), rege as instituições de ensino superior, em Portugal.

6.1.4. Orientações institucionais

Dentre as orientações portuguesas que o denominado *processo de Bolonha* trouxe para as universidades, afluíramos os seguintes temas: o tema dos ciclos de estudos e os seus reflexos para a formação inicial de tradutores; e um tema relacionado com a instrução dos processos de adequação dos cursos existentes e de criação de novos ciclos de estudos.

Como é sabido e já nesta tese se referiu (cf. cap.º 2), um dos objectivos da *Declaração de Bolonha* é a empregabilidade dos cidadãos europeus. Com essa intenção procedeu-se à reformulação do tipo e duração dos cursos superiores, que passaram a ser descritos em termos de ciclos (primeiro, segundo e terceiro) e a ter uma duração diferente. Para os cursos de primeiro ciclo, estipulou-se uma duração de oito a dez

semestres, que correspondem, respectivamente, a 180 e 240 créditos europeus (ECTS). A adopção das indicações europeias pelo estado português deu lugar, entre outros documentos, à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 49/2005, de 30 de Agosto), que aponta como um dos objectivos do ensino superior:

Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua (Diário da República 2005, 5128).

No que se refere aos cursos de primeiro ciclo em *Tradução*, em Portugal, a duração actual é, conforme constatámos no capítulo 4, de seis semestres (180 créditos ECTS). Ao longo deste período, os cursos deverão, no cumprimento da legislação nacional, formar tradutores capazes de participarem, imediatamente, no universo profissional. A questão que esta exigência coloca é, pois, à luz das conclusões a que chegámos no final do capítulo 5 e da disparidade que detectámos nos subcapítulos 6.1.2 e 6.1.3, a de saber *para que sector profissional* devemos orientar a nossa proposta formativa, se, exclusivamente, para a *tradução* ou se para a *tradução e áreas afins*. O capítulo 5 e o subcapítulo 6.1.3 apontaram para esta última situação. Assim, e com o intuito de tornar ainda mais claro o caminho para que se aponta, importa perceber para que sectores afins, adicionais, devemos vocacionar a nossa proposta, algo que faremos nos subcapítulos 6.1.5 e seguintes.

Regressando às orientações institucionais, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, exige que os processos de adequação dos cursos existentes e os processos de criação de novos ciclos de estudos sejam instruídos com, entre outros elementos, «Uma análise comparativa entre a organização fixada para o ciclo de estudos e a de cursos de referência com objectivos similares ministrados no espaço europeu» (Diário da República

2006, 2254, 2255).

Será, então, esse o percurso que iremos seguir para determinar quais os sectores que melhor permitem respeitar os preceitos do quadro jurídico português (e europeu) e que melhor defendem as legítimas expectativas dos estudantes ²²³ que ingressam num curso de primeiro ciclo na área da *Tradução* e que são, recordamos, os imperativos da empregabilidade, da cidadania e da aprendizagem ao longo da vida (Diário da República 2005, 5128). Contudo, e porque, tal como verificámos ao longo desta tese, o horizonte de trabalho dos tradutores ultrapassa as fronteiras da UE, a nossa análise de cursos irá, também ela, extravasar o espaço europeu.

6.1.5. Considerações disciplinares

Dorothy Kelly associa as considerações disciplinares à análise da investigação que tem sido efectuada em torno do tema, principalmente no que se refere às competências dos tradutores, e à análise de cursos semelhantes, no próprio país e em outros países. É, então, para estas questões que olhamos agora, começando pela análise dos cursos.

²²³ Quando nos referimos às «legítimas expectativas» dos estudantes, temos em mente as responsabilidades que a concepção de contrato educativo coloca às instituições de ensino superior. Jarvis, Holford e Griffin notaram que: «In an educational market, learning contracts are (...) Increasingly (...) contracts for educational services. Learners expect educational services to be provided» (Jarvis, Holford e Griffin 1998, 95). Desta forma, é legítimo que os estudantes que ingressam num curso superior de um país cuja Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito a uma formação de primeiro ciclo de estudos superiores que os habilite para o exercício de uma actividade profissional esperem e exijam que tal aconteça.

6.1.5.1. Análise de cursos

Com o objectivo de determinar os *sectores profissionais* para os quais iremos orientar a nossa proposta formativa, consideramos, nesta parte da tese, alguns cursos de Tradução e cursos que englobam a tradução ou que são de interesse para a formação dos tradutores.

Começamos por recordar a situação da formação em Portugal. A análise que efectuámos no capítulo 4 mostrou que os cursos de licenciatura portugueses que estão adaptados aos critérios do processo de *Bolonha* são, na verdade, cursos de línguas, literaturas, culturas ou Linguística. A análise revelou, ainda, que o ensino-aprendizagem da tradução *científica e técnica* não é comum nos *cursos de Tradução* e que, quando ela existe (com esta denominação ou com outras designações menos específicas), o mesmo concorre com outros tipos de tradução, mostrando que o objectivo do ensino superior de primeiro ciclo é a formação de tradutores generalistas e com uma prática muito reduzida de tradução sobre as especialidades científicas e técnicas. A comparação destas conclusões com os comentários de Filomena Louro e de Alexandra Rebola, p. ex. (cf. p. 50) e com os conteúdos dos subcapítulos 6.1.1 a 6.1.4 deste sexto capítulo permitem concluir que o panorama actual do ensino-aprendizagem da tradução, em Portugal, se afasta muito das necessidades profissionais do sector.

Conforme pudemos constatar no subcapítulo 2.2, em 1999, o *TNP* elaborou um plano de curso de «Tradução» para o espaço europeu. A sustentação dessa proposta nas boas práticas e nas necessidades de tradução dos países europeus e do mundo impulsionou a nossa decisão de caracterizar esse curso como o curso padrão e de analisar os cursos portugueses (cf. cap.º 4) à luz do mesmo.

Porém, quando olhamos para as competências que subjazem à proposta do *TNP* e as comparamos com as competências mencionadas nos subcapítulos 6.1.1 a 6.1.3, sobretudo no subcapítulo 6.1.2, tal como

fazemos na Tabela 16 –

COMPETÊNCIAS DOS TRADUTORES (CURSO DE «TRADUÇÃO» DO TNP)	COMPETÊNCIAS DOS TRADUTORES (NORMA EN 15.038)
competência na língua materna	competência linguística e de redacção nas LP e LC (conhecer os géneros de documentos da linguagem do dia-a-dia e de áreas e subáreas de especialidade; saber aplicar os conhecimentos de género na produção dos DC) saber realizar diversos tipos de verificação e revisão
competência na(s) língua(s) estrangeira(s)	
competência cultural/temática	competência cultural (saber utilizar a informação sobre os locais, os comportamentos e os sistemas de valores das CP e CC)
competência de tradução (compreensão do DP e sua finalidade; transposição do DP para a LC; investigação documental e terminológica; utilização de novas tecnologias)	competência de tradução (compreender o DP; produzir o DC, segundo as instruções do cliente) competência de investigação e de gestão da informação
competência de tradução de produtos informáticos e materiais audiovisuais	competência técnica (conhecer e saber utilizar, de forma eficaz, as ferramentas de investigação e as fontes de informação existentes)
competência profissional	saber preparar e produzir traduções de nível profissional, utilizando os recursos técnicos disponíveis
competência teórico-prática	saber justificar os resultados (da tradução perante o cliente)

Tabela 16. Quadro comparativo das competências dos tradutores, segundo o TNP e a norma europeia de prestação de serviços de tradução, EN 15.038 (European Language Council 2003c, 2-3) (CEN 2006, 7-8, 11-12)

–, constatamos que o objectivo do curso do *TNP* é, basicamente, a formação de tradutores num sentido restrito, ou seja, numa acepção muito semelhante à da norma EN 15.038. Isto significa que, também, esta proposta fica aquém das necessidades e das tendências da indústria global da tradução (cf. cap.º 6.1.3).

Torna-se, então, necessário investigar propostas mais abrangentes. A questão que, logo, se coloca é a de saber quais as áreas de educação e formação que são pertinentes para essa análise. Ao longo desta tese, fomos detectando pontos de contacto entre a tradução e outras áreas

de educação e formação, sendo, portanto, em torno das mesmas que iremos desenvolver o nosso estudo. Em concreto, a parte subsequente deste subcapítulo irá analisar os conteúdos de cursos superiores ou as propostas para a formação superior que integram, de uma forma mais ou menos explícita, uma ou mais das seguintes categorias:

- formação em tradução e redacção;
- formação em (tradução e) localização,
- formação em (tradução e) CCT,
- formação em (tradução e) comunicação internacional,
- formação em (tradução e) tecnologias da informação (TI).

No que se refere à formação em **tradução e redacção**, seleccionamos o «Baccalauréat en traduction et en rédaction», da *Université du Québec en Outaouais*. O curso tem como objectivo a formação de «profissionais das línguas» dotados de competências que lhes permitam «dedicar-se, simultânea ou sucessivamente, à prática da tradução do inglês para o francês, assim como à redacção, revisão e terminologia» ²²⁴. Conforme se constata pela análise do gráfico em baixo ²²⁵ e pela leitura dos descritores das u. c. do curso, o mesmo atribui um grande peso às competências de tradução e à capacidade de redigir e rever documentos de diferentes géneros, sobre temas diversos, incluindo os das áreas técnicas e

²²⁴ «langagiers professionnels», «s'adonner, parallèlement ou successivement, à la pratique de la traduction de l'anglais au français, ainsi que de la rédaction, de la révision et de la terminologie». (Université du Québec en Outaouais - Centre traduction et rédaction 2004).

²²⁵ O gráfico classifica as unidades curriculares obrigatórias do curso em cinco categorias disciplinares. Os rectângulos a laranja indicam o número de u.c. que correspondem a uma única categoria e os rectângulos a amarelo as u. c. que correspondem a mais do que uma categoria.

Iremos adoptar esta mesma abordagem na análise dos cursos de todo este subcapítulo, aumentando, apenas, o número de categorias, de forma a dar conta da especificidade de alguns cursos.

científicas ²²⁶.

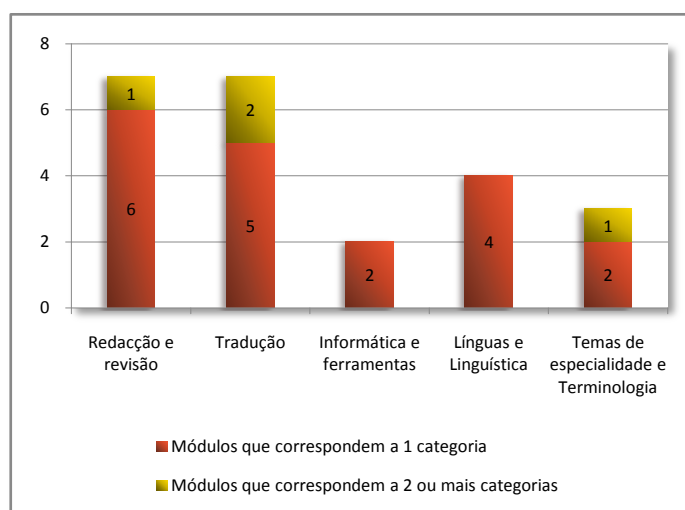


Figura 90. Repartição, por áreas de educação e formação, das u. c. do «Baccalauréat en traduction et en rédaction», da Université du Québec en Outaouais

Ou seja, este exemplo de formação desenvolve, quase em plano de igualdade, as competências de redacção e de tradução dos estudantes. Mas a leitura dos descritores das u. c. revela que a concepção de *redacção* que vigora no curso é a da produção de *texto* e não de *documentos*, na acepção que demos a estes termos no subcapítulo 5.4.

Isto quer dizer que este tipo de curso prepara diplomados bicompetentes na *produção* escrita de documentação original e traduzida, que poderão candidatar-se a empregos como o da *CLS Communication* (cf. Figura 88) e a empregos que solicitem redactores (técnicos). Mas o mercado de trabalho dos tradutores é, como vimos, mais abrangente e exigente.

No que diz respeito à formação em **(tradução e) localização**, o

²²⁶ Incluímos nesta categoria as disciplinas de «Communication écrite» por o descritor da u. c. mostrar que a ênfase é na escrita e não na comunicação, entendida de uma forma mais abrangente.

sítio do projecto *ELECT*, que se descreve como «A PRINCIPAL FONTE DE INFORMAÇÃO SOBRE A LOCALIZAÇÃO – FERRAMENTAS, PROGRAMAS, DOCUMENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO, EMPREGOS, LOCALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO», contém uma página com a indicação dos cursos «relacionados com a localização» ²²⁷, de todo o mundo. Uma tal designação cria a expectativa de a maioria destes cursos ser, efectivamente, de «localização». Contudo, do total de 81 cursos superiores «académicos» (cursos de licenciatura, mestrado, doutoramento e outros cursos universitários pós-graduados), apenas 7 incluem o termo «localização» no título ²²⁸. Desses, 3 acumulam-no com o termo

²²⁷ «THE ULTIMATE RESOURCE FOR FINDING INFORMATION ON LOCALISATION – TOOLS, SOFTWARE, DOCUMENTS, RESEARCH, JOBS, LOCALIZATION, INTERNATIONALIZATION», «localisation-related educational courses» (ELECT Online 2007).

²²⁸ Os «Academic courses» eram (ELECT Online 2007): o «Graduate Diploma in Software Localisation» e a «LRC [Localisation Research Centre] Summer School», da *University of Limerick*, na Irlanda, o «Masters in Localisation», da *Libera Università degli Studi S. Pio V*, na Itália, o «Masters in Translation and Localization» (Universitat Rovira i Virgili - Intercultural Studies Group 2005) e o «Postgraduate Diploma in Translation and Localization», da *Universitat Rovira i Virgili*, em Espanha, o «Postgraduate diploma in Technical Translation and Localization», da *Universitat Autònoma de Barcelona*, em Espanha, e o «Software Localization Certificate Program», da *University of Washington*, nos Estados Unidos.

Acerca destes cursos, importa acrescentar que, no dia 1 de Agosto de 2007, a consulta da página da *University of Limerick* sobre a formação em localização e internacionalização revelou uma ligeira alteração em relação à informação que consta na página do projecto *ELECT*. Nesta data, a universidade oferecia os seguintes dois cursos: «Graduate Diploma in Localisation Technology» e «MSc in Global Computing and Localisation» (University College Dublin - Localisation Research Centre 2007). Nesta mesma data, a *Libera Università degli Studi S. Pio V*, a *Universitat Autònoma de Barcelona* e a *Universidade de Washington* não incluíam os cursos anunciados no *ELECT Online* na lista de cursos para o ano lectivo de 2007-2008 e o diploma em tradução técnica e localização da *Universitat Rovira i Virgili* tinha adquirido uma nova designação, «Postgraduate Diploma in Technical

«tradução». Os restantes abarcam áreas de educação e formação como as Humanidades, as Ciências Sociais, o Comércio, a Informática e a Engenharia, conforme demonstra o gráfico da Figura 91 ²²⁹.

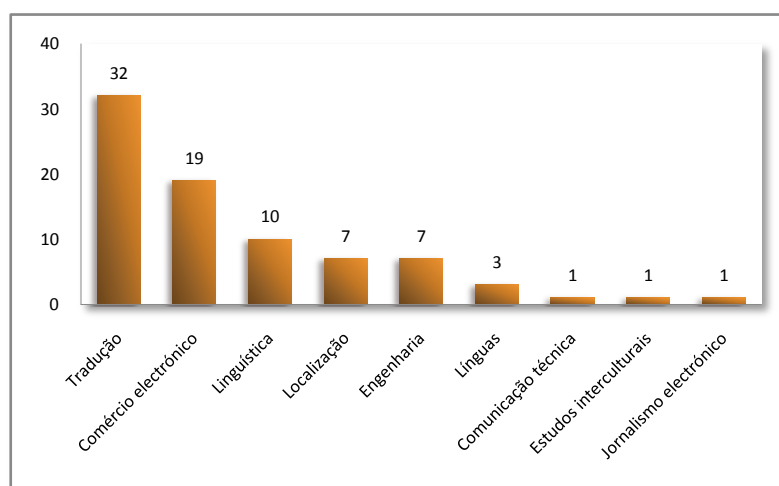


Figura 91. Repartição, por área de educação e formação, dos cursos superiores relacionados com a localização (fonte: ELECT online 2007) ²³⁰

Translation» (Universitat Roviri i Virgili - Intercultural Studies Group 2005). Em compensação, foram criados novos cursos, dos quais referimos, por exemplo, o «MA in Translation/Localization Management», do *Monterey Institute* (Monterey Institute of International Studies 2006).

Esta situação significa que a análise que fazemos, baseada na informação do sítio do *ELECT Online*, deverá ser entendida, apenas, como um indicador das tendências da formação na área da localização.

²²⁹ A categorização dos cursos foi feita a partir dos termos que constavam nas suas denominações.

²³⁰ Na «Tradução», integrámos os cursos de tradução e de tradução e interpretação/línguas/tecnologias; no «Comércio electrónico», colocámos os cursos que aludiam ao comércio electrónico e à gestão do comércio electrónico; na «Linguística», situámos os cursos de linguística, linguística computacional e processamento das línguas naturais; nos cursos de «Engenharia», inserimos os cursos relacionados com a engenharia informática e com a engenharia e processamento da informação; nos cursos de «Línguas»,

Mas o nosso interesse é a formação de primeiro ciclo e, do total de 81 cursos, 20 são de formação inicial. Metade destes (10) é de «Tradução (e Interpretação)». Os restantes cursos distribuem-se pela Informática e Engenharia (4), a Gestão (4), a Linguística Computacional (1), as Línguas (1) e a Comunicação (1), como vemos a seguir.

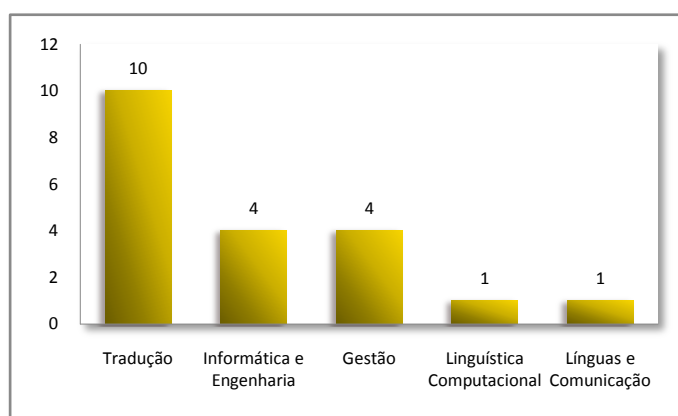


Figura 92. Repartição, por área de educação e formação, dos cursos superiores de primeiro ciclo relacionados com a localização (fonte: ELECT online 2007) ²³¹

O conjunto destes dados permite-nos retirar três conclusões:

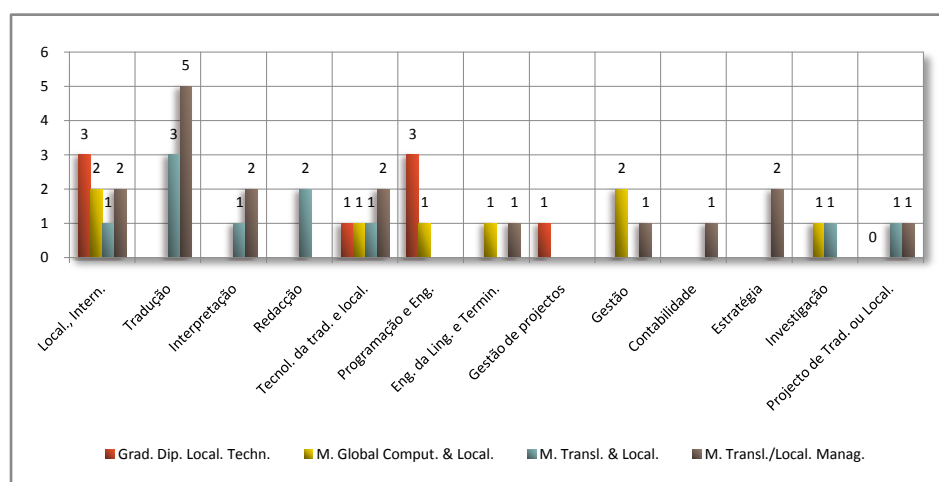
introduzimos os cursos de línguas e comunicação, TI e culturas (ELECT Online 2007).

²³¹ Os cursos de «Informática» são o «BEng Computer Science/Software Engineering», o «BSc Hons Computer Science and Software Engineering», o «BSc Hons Computing and e-Business» e o «BSc(Hons)Software Engineering». Os cursos de «Gestão» são o «BA eBusiness Management», o «Bachelor of Business (Electronic Commerce)», o «BSc (Hons) Electronic Commerce» e o «Degree Completion Program in e-Business (BS)».

Quanto ao local dos cursos, os cursos de «Tradução» distribuem-se por diversos países (2 na Dinamarca, 3 na França, 2 na Bélgica, 1 na Espanha e 1 na Índia), o mesmo não acontecendo em relação aos restantes, que se situam, principalmente, em países de língua inglesa: 9 no Reino Unido, 1 na Austrália e 1 nos EUA. (ELECT Online 2007).

- a localização é um saber e uma actividade multidisciplinar, que pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, nem sempre, de sobreposição fácil, como acontece com a tradução e a engenharia;
- a área de educação e formação que mais atende à formação em localização é a tradução e isso é verdade em todos os ciclos do ensino superior; e
- a localização constitui, também ela, uma área de especialização académica, embora, apenas, a nível pós-graduado ²³².

²³² Neste sentido e na sequência do que foi dito na nota 228, a análise dos conteúdos dos cursos de «Localização» em vigor, incluindo o do *Monterey Institute*, (um total de 4 cursos) e a classificação desses conteúdos por áreas de educação e formação traduziram-se no seguinte gráfico.



Da análise do gráfico, retiramos duas ilações. Em primeiro lugar, que os cursos de «Localização» revelam uma polarização entre a tendência *tecnológica* (as colunas a vermelho e amarelo) e a tendência *sociohumanística* (as colunas a verde e castanho). Em segundo lugar, que, no geral, eles dedicam uma atenção escassa à aquisição das competências de redacção, sobretudo, de produção de *documentação*, e à aquisição dos conhecimentos de especialidade que, segundo sublinhou Anthony Pym, são cruciais aos profissionais do

A verificação de que a localização faz apelo a competências de natureza muito diversa, aliada à constatação anterior (cf. cap.º 6.1.3) de que o mercado de trabalho exige, cada vez mais, tradutores que saibam desempenhar funções nessa área, sugere que a formação inicial de tradutores especializados em documentação científica e técnica integre o ensino-aprendizagem da localização e das suas tecnologias. Por outras palavras, a análise sugere que a diversidade temática que caracteriza a formação especializada em localização (cf. o gráfico da n. 232) seja assimilada logo no primeiro ciclo do estudo da tradução.

Contudo, conforme apontámos na nota 232, estes cursos dedicam muito pouca atenção à Comunicação, área que, no capítulo 5 deste trabalho, vimos estar, profundamente, relacionada com a tradução. Por essa razão, analisamos, também, algumas propostas nesta área. Começamos pela comunicação (científica) e técnica.

No que se refere à formação em **comunicação (científica) e técnica**, abordamos o curso de «Technical and Scientific Communication», da *James Madison University*, nos Estados Unidos. Escolhemos esta proposta formativa por quatro razões. Em primeiro lugar, por a mesma ser exemplificativa da formação na área ²³³. Em segundo lugar, por, no seu lema, o curso definir-se como satisfazendo as necessidades mais recentes das indústrias ²³⁴. A seguir, porque o curso situa a profissão de *comunicador intercultural* ²³⁵ entre as profissões que permitem cumprir,

segmento 3, incluindo os «software localizers» (Pym 2000).

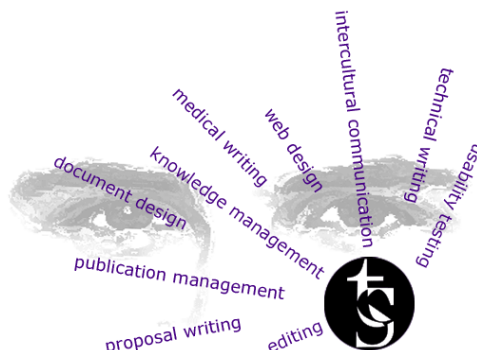
²³³ Cf. o guia da *TCeurope* (n. 239).

²³⁴ «instruction in some of the newest fields that industry has created» (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

²³⁵ As saídas profissionais directas serão as que constam na imagem da página de entrada do curso, que, aqui, reproduzimos:

directamente, esse objectivo e porque coloca a profissão de *tradutor técnico* nas saídas profissionais indirectas ²³⁶ do curso. Por fim, porque o curso visa a formação de comunicadores nas mesmas áreas que nos ocupam (as ciências e as tecnologias), oferecendo, até, duas vias de especialização, a via das artes («B.A.» ou «Bachelor of Arts») e a via das ciências («B.S.» ou «Bachelor of Science»).

Quais são, então, o plano de estudos e os conteúdos do curso, bem como as competências que o mesmo promete desenvolver? No que diz respeito aos primeiros dois temas, o curso engloba 21 u. c. ²³⁷ na área da Comunicação e u. c. de especialização científica e técnica. De entre as u. c. de Comunicação, os estudantes devem completar, com êxito, um mínimo de 13 u. c. (39 créditos), frequentando as disciplinas que forem mais adequadas à via que escolheram. Adicionalmente e, ainda, na sequência desta sua decisão, os estudantes devem acumular um mínimo de 9 créditos



A descrição que acompanha a actividade de comunicação intercultural é a seguinte: «Working in a global marketplace, the intercultural communicator helps us understand the differences among cultures so that information and products can be dispersed internationally» (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

²³⁶ Por saídas profissionais indirectas entendem-se as actividades que poderão requerer uma formação subsequente específica (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

²³⁷ Cada u. c. corresponde a três créditos (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

em u.c. de especialização científica e técnica, se seguirem a via das artes, e de 12 créditos, se optaram pela via das ciências. (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

Na Tabela 17 (p. 329), apresentamos as 21 u. c. de Comunicação, organizadas, da esquerda para a direita, segundo as precedências. Nela, introduzimos, também, uma referência às u. c. de especialização científica e técnica.

Da visualização dessa tabela e da leitura dos conteúdos correspondentes (cf. Volume II - Apêndice S) deduz-se que o curso contém quatro disciplinas fundamentais. Estas estão relacionadas com os princípios (elementos e processo) da comunicação científica e técnica (CCT) (TSC 210 ou TSC 220), que constituem a base de todo o curso, e com as metodologias de investigação (TSC 230), as metodologias de revisão de documentação científica e técnica (TSC 240) e os princípios éticos e deontológicos da profissão (TSC 250) da CCT.

As disciplinas de princípios da CCT e de metodologias da investigação precedem, por sua vez, as disciplinas que exploram aspectos de natureza linguístico-discursiva (TSC 310), cultural (TSC 360), instrutivo-pedagógica (TSC 360) e de publicação em linha e em suporte electrónico (TSC 460, 461 e 462).

As disciplinas de princípios da CCT, de metodologias da investigação e de metodologias de revisão da documentação científica e técnica precedem, elas mesmas, as u. c. de produção documental especializada, i. e., de produção de documentação de diferentes géneros (não estritamente científicos e técnicos, conforme evidenciam as designações de «Government Writing» e «Legal Writing»), em diferentes áreas e em diferentes suportes (TSC 410, 420, 430, 440, 450 e 480), e de teoria da *Internet*, do hipertexto e da composição e publicação em linha (TSC 480, 481 e 482). Precedem, igualmente, as u. c. de projecto (TSC 490) e de estágio (TSC 495), esta última uma u. c. de final de curso.

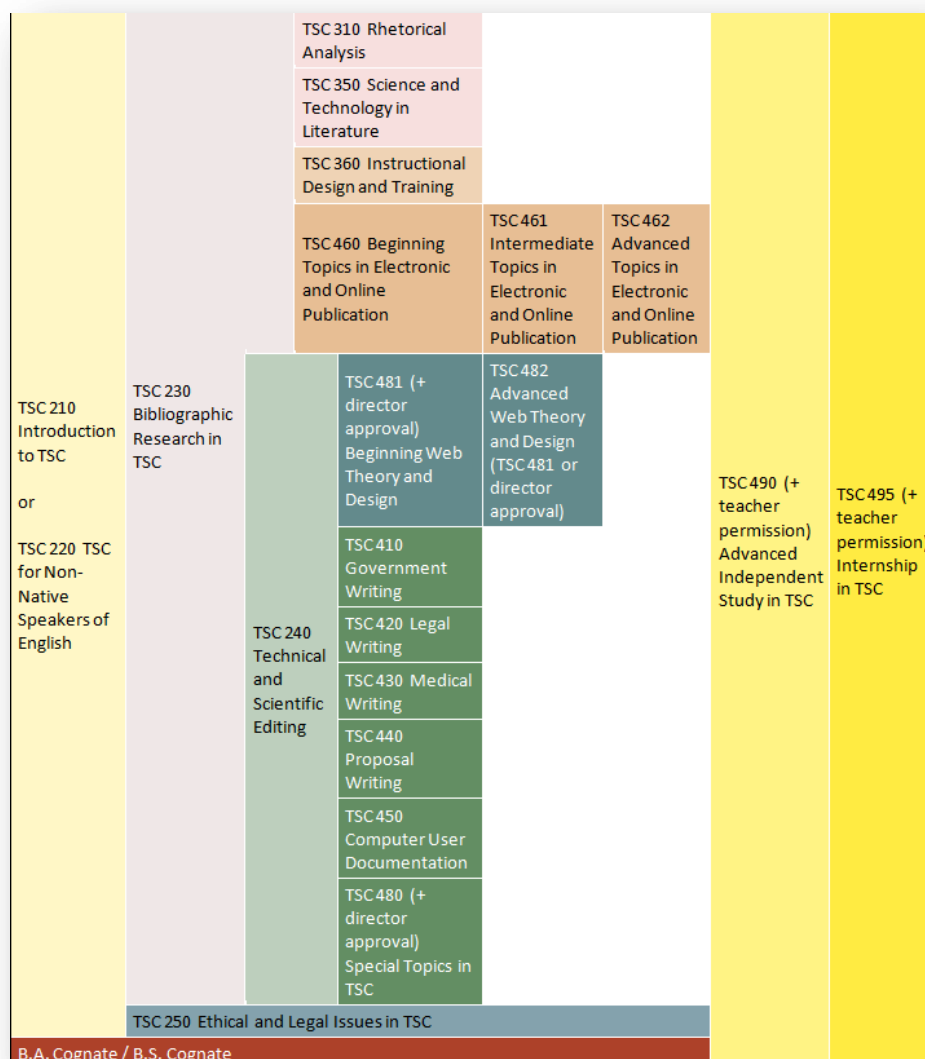


Tabela 17. U. c. do curso de primeiro ciclo em «Scientific and Technical Communication», da James Madison University, apresentadas segundo a ordem de precedências

No que diz respeito às disciplinas ligadas às actividades científicas e técnicas, a bifurcação entre a via das artes (B.A.) e a via das ciências (B.S.) traduz-se num número menor ou maior de créditos/horas de estudo das mesmas – 9 e 12 créditos, conforme já indicámos. Consequentemente, a opção pelo B.A. ou pelo B.S. traduz-se num conhecimento menos ou mais aprofundado das áreas científicas e técnicas

e, ulteriormente, numa aproximação menor ou maior às respectivas comunidades profissionais (cf. a concepção de género, de Vijay Bhatia [cf. cap.º 5.4], e do segmento 3, de Anthony Pym [cf. cap.º 6.1.3]), conforme indica a página de apresentação do curso:

B.A. Cognate

The cognate provides students with an understanding of fundamental terminology, theory and processes of a chosen technical or scientific discipline. While these students might not intend to work in professions that are highly technical or scientific, the working knowledge of a chosen concentration area allows them to converse at an introductory level in a technical or scientific discipline and enables them to build on this foundation should they later wish to seek mastery of a technical or scientific field. (...)

B.S. Cognate

The cognate provides B.S. students with a deeper understanding of the terminology, theory and processes of a chosen technical or scientific discipline than does the B.A. cognate. B.S. students normally expect to work in professions that are highly technical or scientific and in which an advanced understanding of the discipline is essential. (os sublinhados são nossos) (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

Segundo deduzimos a partir da leitura dos objectivos do curso ²³⁸,

²³⁸ «The central objectives of the Bachelor of Arts and Bachelor of Science programs are to help students to: (1) develop into accomplished writers and editors, (2) learn how to solve communication problems in their field, (3) enhance their understanding of how and why communication works, (4) develop criteria for evaluating the effectiveness of communication, (5) practice using communication technologies that enhance their ability to design and produce documents of professional quality both in terms of writing and graphics, (6) improve the efficiency and effectiveness of their managing

esta proposta curricular desenvolve as seguintes competências:

- competências de comunicação e gestão da comunicação,
- competências de tecnologias da comunicação,
- competências de produção documental (incluindo as competências de género),
- competências de produção multimédia,
- competências de especialidade (ligadas às *actividades* científicas e técnicas e não, apenas, às *disciplinas* das ciências e tecnologias),
- competências de investigação,
- competências metodológicas,
- competências de avaliação da qualidade,
- competências de resolução de problemas.

Da nossa perspectiva e tendo em atenção os conteúdos das diferentes u. c., o curso desenvolve estas competências adicionais:

- competências informáticas,
- competências profissionais, e
- competências pedagógico-formativas.

Em conclusão, o curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*, prepara estudantes dotados de competências que, não sendo, especificamente, tecnológicas, no sentido que a localização prevê (i. e., de engenharia informática), abrangem conhecimentos teóricos e práticos das tecnologias e ferramentas de apoio à produção de documentação, para diferentes suportes, incluindo o suporte electrónico. Adicionalmente, o curso atribui grande importância aos conhecimentos de especialidade que as actividades científicas e técnicas

communication, (7) develop research skills, and (8) create a focus of study within the technical or scientific field in which they intend to work as a professional technical communicator.» (James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication 2007).

interpelam e, ainda, à capacidade de produzir documentação nessas áreas, algo que vimos ser crucial aos profissionais do *pymiano* segmento 3 da indústria da tradução/línguas. Ademais, este curso desenvolve as competências de produção funcional e localizada de *documentação*, apresentando-se como um contributo mais adequado do que o «Baccalauréat en traduction et en rédaction», da Université du Québec en Outaouais, para a formação de tradutores. Por fim, mais do que as competências ligadas à produção e gestão da informação, o curso intenta desenvolver as competências de *comunicação* dos seus estudantes. Ou seja, no essencial, a proposta curricular da *James Madison University* acompanha as linhas que a *TCeurope* traçou para a formação de comunicadores técnicos na Europa ²³⁹.

²³⁹ Em 2005, a *TCeurope* publicou o documento «Professional education and training of Technical Communicators in Europe – Guidelines», no qual fornece indicações acerca das aptidões e competências (teóricas, performativas, estratégicas e comportamentais) destes profissionais. Esta entidade identificou um conjunto de aptidões e competências.

Identificou as seguintes 10 *aptidões*: aptidão para a língua de trabalho, raciocínio analítico, motivação para a escrita, competência de comunicação interpessoal, capacidade de trabalhar em equipa, flexibilidade, capacidade de aceitar a crítica, capacidade de trabalhar sob pressão, ser meticoloso e ter gosto por assuntos técnicos.

Identificou, também, 27 *competências profissionais*, distribuídas por 3 grupos: competências de base (13), competências especializadas (9) e competências relacionadas (5). As competências *de base* são: conhecer a teoria da Comunicação, conhecer e saber utilizar ferramentas da comunicação, conhecer o regime jurídico da CT, saber gerir projectos e processos, saber recolher informação, saber fazer um plano de documentação e de produção da informação, saber desenvolver técnicas de usabilidade, saber estruturar a informação, conhecer e saber aplicar técnicas de normalização, saber produzir documentação escrita de forma profissional, saber rever documentação em diferentes suportes, conhecer os princípios da comunicação visual e, ainda, ter conhecimentos de arranjo e composição gráfica e tipográfica. As competências *especializadas* são as seguintes: competências de gestão da qualidade, de

Daqui se conclui que o curso desenvolve competências que são cruciais aos Tct e outras que lhes permitem desempenhar grande parte dos «serviços de valor acrescentado» da norma EN 15.038, tais como a escrita, a adaptação e a reescrita de conteúdos numa única língua, a adaptação da informação a diferentes locais (localização), a edição gráfica, o *design* multimédia, a consultoria linguística e cultural, a revisão e, até, o trabalho ligado à terminologia das especialidades científicas e técnicas (CEN 2006, 17).

O que este curso não contempla é a componente de produção bilingue e multilingue de documentação, embora, conforme notámos, o mesmo situe a profissão de *tradutor técnico* no horizonte das suas saídas profissionais. Esta incongruência torna-se, porém, aparente quando a *James Madison University* sujeita as saídas profissionais indirectas à frequência de acções de formação adicionais, ou seja, quando a universidade converte a tradução numa área de especialização subsequente e a formação em comunicação científica e técnica, tal como ela a entendeu, numa formação de base possível. A síntese que enforma o parágrafo anterior e a associação que, no capítulo 5, vimos existir entre a

produção e publicação de documentação técnica, de localização e internacionalização, de terminologia, de indexação e resumo, de bases de dados, de publicação XML e de fonte localizada, de sistemas de ajuda em linha e de expressão *multimédia*. As competências *relacionadas* são: competências de apresentação, competências de gestão, competências de consultoria, competências de formação e competências de realizar trabalho em colaboração.

Cada uma destas 27 competências apresenta três níveis de dificuldade, sendo o primeiro, designado como «*Entry level*», o que corresponde ao perfil dos *comunicadores em início de carreira* (para a discriminação dos conteúdos das competências de nível básico, cf. Apêndice T). A comparação das competências da *TCeurope* com as do curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*, mostra que, com a excepção da localização e internacionalização e da gestão, as duas propostas têm conteúdos bastante semelhantes.

tradução e a comunicação convertem-se, nesta altura, em factores adjuvantes da seguinte conclusão: esta sequência formativa é, não só, possível, como, de facto, *básica* à formação dos tradutores que desejem responder aos desafios da comunicação global.

Mas importa, ainda, observar a formação em **(tradução e comunicação internacional)**, pelo que esta área promete em termos de uma harmonização das componentes da comunicação e da tradução.

Da investigação que fizemos, constatámos que a formação superior inicial em comunicação internacional não é muito abundante e que a existente quase não menciona a tradução ²⁴⁰. Na verdade, apenas encontrámos um curso que englobava a tradução. Trata-se da licenciatura em «International Communication and Translation», promovida pelo *Department of Applied Linguistics*, da faculdade de *Information and Communication Science*, da *University of Hildesheim*. O curso tem como objectivo «dotar os estudantes dos conhecimentos e competências necessários aos profissionais da comunicação internacional», em geral, e às actividades de tradução e interpretação, em especial ²⁴¹. Contudo, a

²⁴⁰ Dos cursos de comunicação internacional que não referem a tradução, mencionaríamos alguns: a licenciatura em «International Communication and Multimedia», promovida pelo *Institute of Business and Technology*, da *Aarhus Universitet* (Aarhus Universitet - Institute of Business and Technology s/d), a licenciatura em «International Communication», ministrada pela *School of Communication & Media*, da *Hanze University Groningen* (Hanzehogeschool Groningen - Instituut voor Communicatie & Media s/d), o «Bachelor of International Communication», do *Department of International Communication*, da *Macquarie University* (que contém duas u. c. de «Writing for International Business and Finance I», mas sem fazer qualquer alusão à tradução) (Macquarie University - Department of International Communication s/d) e o «Bachelor of Arts in International Communication Management», da *International University in Germany* (International University in Germany - Department of Sciences and Liberal Arts 2005).

²⁴¹ «provides students with knowledge and skills necessary for professionals in the field of international communication» (University of

leitura, no descritivo da «filosofia do curso», de que, nestas actividades, a língua e a cultura constituem duas facetas de um mesmo fenómeno, faz prever um plano de estudos bastante semelhante às propostas dos cursos de tradução, o que se verifica quando olhamos para a enumeração e a descrição das componentes do curso, reproduzidas na Tabela 18.

COMPONENTES DO CURSO	DESCRIÇÃO DAS COMPONENTES DO CURSO
Foundations of International Communication	(1) Language and Text Competence (2) Linguistics and Translation Science (3) Foundations of Terminology (4) Foundations of Translation Methodology
Language and Cultural Competence	(0) Intensive Spanish for Beginners / Remedial French (1) Foundations of Language and Cultural Competence (2) Cultural and Communication Competence (3) Translation and Cultural Competence (4) Conversational Interpreting and Translation
Foundations of Technical Communication	(1) Introduction to Technical Translation (2) Elective Field: Students must chose one of the following elective fields: - Foundations of Computer Technology - Foundations of Engineering - Foundations of Business Administration
Data Processing and Communication	(1) Foundations of Data Processing (2) Media Applications (3) Foundations of Terminology (4) Translation Management
Exchange Semester	Students usually have their mandatory exchange semester during their second year of studies. (...).
Work Experience	A minimum of six weeks work experience are required for the BA Degree (...).

Tabela 18. Componentes do curso de licenciatura em «International Communication and Translation», da University of Hildesheim (fonte: University of Hildesheim s/d).

Ou seja, este curso confunde a comunicação internacional com a tradução e interpretação. Além disso, embora o mesmo reconheça a importância que a tradução técnica tem, do ponto de vista do volume de

Hildesheim - Faculty of Information and Communication Sciences 2007).

trabalho, ele é claro em afirmar que «não (...) forma tradutores técnicos»²⁴². Ao contrário do que acontece na licenciatura em «Scientific and Technical Communication», este curso, tão pouco, se preocupa com o ensino-aprendizagem dos diferentes géneros de documentos. E a formação em temas de especialidade é bastante limitada, reduzindo-se a uma u. c. de *fundamentos* de tecnologia informática ou de engenharia ou de gestão.

Em suma, a licenciatura em «International Communication and Translation», da *University of Hildesheim*, desenvolve as competências bilinguísticas e biculturais que contribuem para uma *comunicação internacional* eficaz, mas fá-lo em detrimento da componente da comunicação. Desta forma, o curso gora as expectativas criadas na sua própria designação de ser um contributo incontornável para as investigações relacionadas com a formação de tradutores bicompetentes.

Falta, porém, examinar os cursos de **tecnologias da informação** (TI) que se interessaram pelas línguas, conforme escreveu Anthony Pym (cf. n. 213). Neste sentido, referimo-nos ao «Bachelor of Arts in Information Technology» e ao «B.Sc. Degree in Information Technology – Option 1: First University Examination in Information Technology with European Language», da *National University of Ireland*, em Galway (National University of Ireland, Galway - Department of Information Technology s/d).

Estes cursos desenvolvem os conhecimentos e as competências dos estudantes nos domínios da Engenharia Informática e das Tecnologias da Comunicação e Informação. Adicionalmente, promovem as

²⁴² «International communication in frequently communication for special purposes - in particular, 80 % of the texts translated in Germany are technical texts. For that reason, a general education in translation should introduce students to the problems of translating technical texts. However, the Degree Course is not designed to train technical translators as such» (University of Hildesheim - Faculty of Information and Communication Sciences 2007).

competências de «Technical Writing» (o B.A.) e de uma língua estrangeira (o B.Sc.). Neste último curso, é interessante constatar que, além de u. c. relacionadas, directamente, com a Engenharia, o curso contém u. c. de Física e de Matemática que, como é conhecido, são disciplinas básicas na formação científica e técnica.

No que diz respeito às competências, conforme se lê na página de apresentação do curso, o B.A. promove as competências cognitivas e tecnológicas ²⁴³ que permitem responder às «necessidades da sociedade da informação»:

The study of Information Technology (IT) develops the cognitive and applied skills needed for the design, application and support of computerized systems. Students undertake courses that:

- Cultivate logical thinking
- Develop problem solving skills
- Encourage systems thinking
- Impart immediately applicable technical skills

Taken in combination with another Arts subject, IT provides a well-rounded third level education, matching the needs of the information society, and providing the graduate with valuable vocational skills. (National University of Ireland, Galway - Department of Information Technology s/d)

O B.Sc. desenvolve as competências que permitem aos licenciados participarem, directamente, na indústria da concepção de aplicações e de sistemas informáticos: «A B.Sc. in Information Technology will equip you with essential skills to become part of the software industry, both in the

²⁴³ Nesta tese, utilizamos o termo *tecnológico* (não ‘técnico’) sempre que estiverem em causa conhecimentos e competências que vão para além dos conhecimentos e competências necessários à mera utilização dos equipamentos.

development of software and the application of computer systems» (National University of Ireland, Galway - Department of Information Technology s/d).

Ou seja, embora estes cursos não contemplem a tradução, os seus conteúdos curriculares desenvolvem as aptidões técnicas e tecnológicas que poderão ser convertidas numa área de especialização dos tradutores. Os conteúdos dos cursos de tecnologias da informação permitem, ainda, que estes profissionais participem, de uma forma mais consciente e, até mesmo, mais interventiva, nas comunidades que desenvolvem os programas e os equipamentos que sustentam o seu próprio trabalho. E fornecem-lhes, ainda, uma destreza adicional na utilização desses mesmos produtos. Se nos recordarmos, ainda, de que muitos cursos de localização pertencem a este campo (cf. n. 231), torna-se possível concluir que a formação de tradutores que possam responder às necessidades e expectativas da indústria que os contrata deverá adicionar-lhe uma componente mais tecnológica, como a que caracteriza os cursos de TI.

Sintetizando, a análise de cursos que temos vindo a efectuar ao longo deste subcapítulo permitiu-nos chegar a duas conclusões, uma acerca das competências dos futuros profissionais, a outra sobre a ligação entre os diferentes tipos de curso. No que diz respeito às competências, a nossa observação sublinhou o seguinte conjunto de conhecimentos e competências:

- competências de comunicação e gestão da comunicação (internacional),
- competências de especialidade (básicas e específicas),
- competências teóricas,
- competências metodológicas,
- competências técnicas (nas áreas da comunicação, da tradução, da localização e da internacionalização),
- competências de investigação,
- competências de produção documental unilingue e

bilingue/tradução (incluindo as competências de género na LP e LC),

- competências de produção multimédia,
- competências de revisão e avaliação da qualidade,
- competências pedagógico-formativas,
- competências tecnológicas (de engenharia e programação),
- competências de gestão de projectos,
- competência estratégica,
- competências de resolução de problemas,
- competências de raciocínio lógico,
- competências de pensamento sistemático,
- competências profissionais.

No que se refere à ligação entre os diferentes tipos de cursos, a nossa resenha desvendou um entrosamento profundo entre a formação em tradução e em redacção, localização, comunicação científica e técnica, comunicação internacional e TI, embora os conteúdos essenciais pareçam encontrar-se nos cursos de comunicação científica e técnica, de tradução e de TI. Sendo assim, vê-se reiterada a conclusão anterior de que a formação inicial de Tct não deverá circunscrever-se ao ensino-aprendizagem da tradução, mas englobar u. c. de outros sectores, designadamente, os que acabámos de enumerar.

Embora tenhamos consciência de que os cursos universitários são, já, o resultado de um debate académico-profissional, não podemos deixar de auscultar, a seguir, as opiniões de estudiosos e profissionais da tradução acerca da formação de tradutores, em geral, e de Tct, em particular.

6.1.5.2. Investigação

O objectivo último deste subcapítulo é perceber, tal como fizemos no anterior, quais os sectores para os quais a formação de Tct deve ser

orientada. Neste subcapítulo, porém, essa conclusão procederá da opinião de estudiosos e profissionais da tradução, principalmente, acerca das competências essenciais dos tradutores. Assim, iremos considerar, em primeiro lugar, algumas opiniões sobre as competências dos tradutores, em geral. A seguir, desenvolveremos as competências que são específicas dos Tct.

No que diz respeito às competências dos tradutores, em geral, existe uma bibliografia abundante, embora relativamente recente, da qual seleccionamos os trabalhos de Roger Bell, Albrecht Neubert, Christiane Nord, Donald Kiraly, o grupo PACTE, Dorothy Kelly e Hanna Risku.

Em 1991, Roger Bell apontou quatro tipos de competências *comunicativas*, que se conjugam no que Bell descreve como a «'competência comunicativa' multicomponencial» ²⁴⁴ dos tradutores:

- competência gramatical, que permite compreender e produzir textos escritos;
- competência sociolinguística, que permite compreender e produzir textos em situação, exigindo, por isso, uma atenção às condicionantes temáticas e funcionais e aos participantes na situação de comunicação, entre outras;
- competência discursiva, que permite criar géneros escritos e orais que sejam apropriados aos diferentes contextos; e
- competência estratégica, que permite ao tradutor intervir no sentido de impedir falhas na comunicação ou, apenas, de melhorar a comunicação (Bell 1991, 41).

Embora Bell tenha salientado a importância da competência estratégica – «the translator seems to stand out as a *par excellence* example of the application of the fourth type: *strategic competence*» (Bell 1991, 43) –, o facto é que nenhuma das competências que assinalou é

²⁴⁴ «multicomponent 'communicative competence'» (Bell 1991, 41).

exclusiva dos tradutores.

Albrecht Neubert, também, relaciona as competências dos tradutores e dos comunicadores, mas, ao contrário de Bell, ele situa a competência típica dos tradutores no que designa por a «competência de transferência», essa sim, específica da tradução:

There are roughly five parameters of translational competence, viz. (1) *language competence*, (2) *textual competence*, (3) *subject competence*, (4) *cultural competence*, and, last but not least, (5) *transfer competence*. It is precisely the interplay of these kinds of competence that distinguishes translation from other areas of communication. (. . .) To be precise, competences (1), (2), (3), and to some extent also (4) are shared with other communicators, whereas competence (5), viz. transfer competence is the distinguishing domain of a translator. In this profession, competence (5) dominates over all the other competences, i.e. transfer skills integrate language, text, subject and culture knowledge with the sole aim of satisfying transfer needs. Nevertheless there would be no grounds for competence (5) without the translator's thorough grounding in (1) to (4), perhaps with the latter being a little more restricted with regard to the sorts of texts to be translated. (Neubert 2000, 6).

Igualmente ligada à comunicação é a percepção de competências de Christiane Nord. Numa comunicação apresentada em 1999, em que a autora define a tradução como uma actividade de «produção (funcional) de textos»²⁴⁵, Nord notou que os tradutores partilham duas competências de produção *textual* com os redactores técnicos – as competências de comunicação textual e de produção de textos de chegada – e duas que lhes são próprias – a competência de análise dos textos de partida e a

²⁴⁵ «(functional) text production». (Nord [1999] 2003, 23).

competência contrastiva –, conforme vemos neste passo:

(...) the kind of text competence a translator needs. In order to be able to produce functional texts, any text producer needs:

- a profound knowledge of the way in which textual communication works (textual meta-competence), and
- a good text-production proficiency in the linguaculture where the text will be used as a means of communication (text production competence in linguaculture T).

In addition to these general, not translation-specific, requirements, a translator needs:

- a good text-analytical proficiency in the linguaculture where the source text was produced and/or used for specific communicative purposes (text-analytical competence in linguaculture S), and
- the ability to compare the norms and conventions of textuality of the source and the target linguaculture (contrastive text competence). (Nord [1999] 2003, 23-24).

Nord prossegue, até, aplicando esta concepção de competências à formação de tradutores, mas sobre esta proposta iremos debruçar-nos no subcapítulo 6.4.2. Por ora, importa extrair da descrição acima os saberes e as aptidões que a mesma compreende. Essas competências são:

- competências teóricas,
- competências metodológicas,
- competências de comunicação,
- competências de investigação,
- competências de especialidade,
- competências terminológica e de *corpora*,
- competências de género,
- competências de análise de elementos textuais e culturais do

espaço de partida,

- competências de análise de elementos textuais e culturais do espaço de chegada,
- competência contrastiva,
- competência de produção comunicativo-funcional de documentação na língua e CC,
- competência de tradução intralinguística, interlinguística e intersemiótica ²⁴⁶,
- competências de revisão da documentação de chegada,
- competências de gestão (funcional) da qualidade da documentação de chegada,
- etc. (Nord [1999] 2003, 24-25).

Da leitura de um artigo mais recente, no qual Christiane Nord descreve o *tradutor funcional*, retiramos mais algumas competências, nomeadamente:

- competências técnicas,
- capacidade de trabalhar sob pressão,
- saber trabalhar de forma eficaz (relação tempo/dinheiro),
- ser rigoroso, e
- conhecer o valor do seu trabalho (Nord 2005, 210-211).

Em suma, a proposta das competências dos tradutores (comunicativo-)funcionais de Christiane Nord assimila as propostas mais sintéticas dos seus predecessores e complementa-as, frisando, sobretudo, as competências redactoriais e as competências de índole profissional, tais como as competências de gestão (funcional) da qualidade (que, na

²⁴⁶ A tradução intersemiótica refere-se ao seguinte passo da autora: «Text-production competence includes the ability to (...) convert figures, tables, schematic representations into text (or vice versa)» (Nord [1999] 2003, 25). Por esta razão nos referimos a *documentos* ou a *documentação* e não a textos, conforme Nord faz no artigo original.

sequência do que vimos no subcapítulo 5.5, remetem para a problemática da lealdade do tradutor), as competências técnicas e, até, as competências de natureza mais individual, como a capacidade de trabalhar sob pressão.

No espaço que decorreu entre estes dois contributos de Nord, Donald Kiraly estabeleceu uma distinção entre as *competências de tradução*, ou de *traduzir*, e as *competências dos tradutores*. Segundo este autor, que, também, descreveu os efeitos da actividade dos tradutores em termos de *comunicação*, conforme vemos na citação em baixo, hoje em dia, os tradutores têm de saber fazer mais do que *traduzir*, acção que, apenas, exige competências linguísticas, culturais e de transferência. Actualmente, os tradutores necessitam de excelentes competências técnicas e de investigação de temas de especialidade e têm, ainda, que saber justificar as suas opções perante os clientes. Acima de tudo, os tradutores precisam de saber dialogar e participar nas múltiplas comunidades profissionais que são interpeladas pelos seus projectos:

to negotiate and collaborate with other translators and subject matter experts to accomplish tasks at hand. (...) Acquiring ‘**translator** competence’, on the other hand, in addition involves joining a number of new communities such as the group of educated users of several languages, those conversant in specialized technical fields, and proficient users of traditional tools and new technologies for professional interlingual communication purposes. Acquiring the abilities to comprehend texts written for specialized readers and to produce texts to be used by such readers means, in a very real sense, joining the communities to which those experts belong. One might say that successful translators are able to act (communicate) successfully within parallel expert communities in different linguistic-cultural communities. (D. Kiraly 2000, 13).

Por outras palavras, as competências dos tradutores de Donald Kiraly fazem apelo, em última instância, à polivalência temática dos

tradutores e à capacidade de se adaptarem rapidamente a novos contextos e situações, incluindo as situações de trabalho em equipas multidisciplinares e internacionais. A questão, reforçada no passo acima, da sua participação nas outras comunidades profissionais espelha o perfil dos profissionais do segmento 3, de Anthony Pym (Pym 2000), ao mesmo tempo que importa para o domínio da tradução a ideia de competência de género de Vijay Bhatia (cf. cap.º 5.4). Isto significa que a concepção de competências dos tradutores de Kiraly não é verdadeiramente inovadora. Na verdade, quando comparada com a proposta de Christiane Nord, ela, apenas, introduz duas novas competências, que são as capacidades de:

- adaptação a novos contextos e situações, e de
- trabalho em equipas multidisciplinares e internacionais.

A seguir, mencionaríamos a visão do grupo de investigação PACTE. Numa comunicação recente, o grupo considera a *competência de tradução* como uma competência própria, mas complexa (o grupo descreve-a como um *sistema*), cujos elementos agrega em seis grupos, cada um dos quais correspondendo a um tipo de subcompetências. Estas são a subcompetência bilingue, a subcompetência extralinguística, a subcompetência metatradutória, a subcompetência instrumental, a subcompetência estratégica e a componente psicofisiológica, conforme se lê nesta citação:

Bilingual sub-competence. Predominantly procedural knowledge required to communicate in two languages. It comprises pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge.

Extra-linguistic sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general, and field-specific. It comprises bicultural, encyclopaedic, and subject knowledge.

Knowledge about translation sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about translation and aspects of the profession. It comprises knowledge about how translation functions

(translation units, processes required, methods and procedures used and types of problems); and knowledge of professional translation practice (the work market, types of translation briefs, target audiences, etc.) [Other aspects intervene, such as: knowledge of translation associations, tariffs, taxes, etc.].

Instrumental sub-competence. Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.)

Strategic sub-competence. Procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve problems encountered. This is an essential sub-competence that affects all the others since it creates links between the different subcompetences as it controls the translation process. Its function is to plan the process and carry out the translation project (selecting the most appropriate method); evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose; activate the different sub-competencies and compensate for any shortcomings; identify translation problems and apply procedures to solve them.

Psycho-physiological components. Different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms. They include: cognitive components such as memory, perception, attention and emotion; attitudinal aspects such as intellectual curiosity, perseverance, rigour, critical spirit, knowledge of and confidence in one's own abilities, the ability to measure one's own abilities, motivation, etc.; abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc. (PACTE 2006b, 2).

Baseando-nos na mais recente representação desta proposta (PACTE 2006a, 2), reproduzimo-la na Figura 93 (p. 347), acrescentando-lhe a discriminação das componentes internas que preenchem a citação acima.

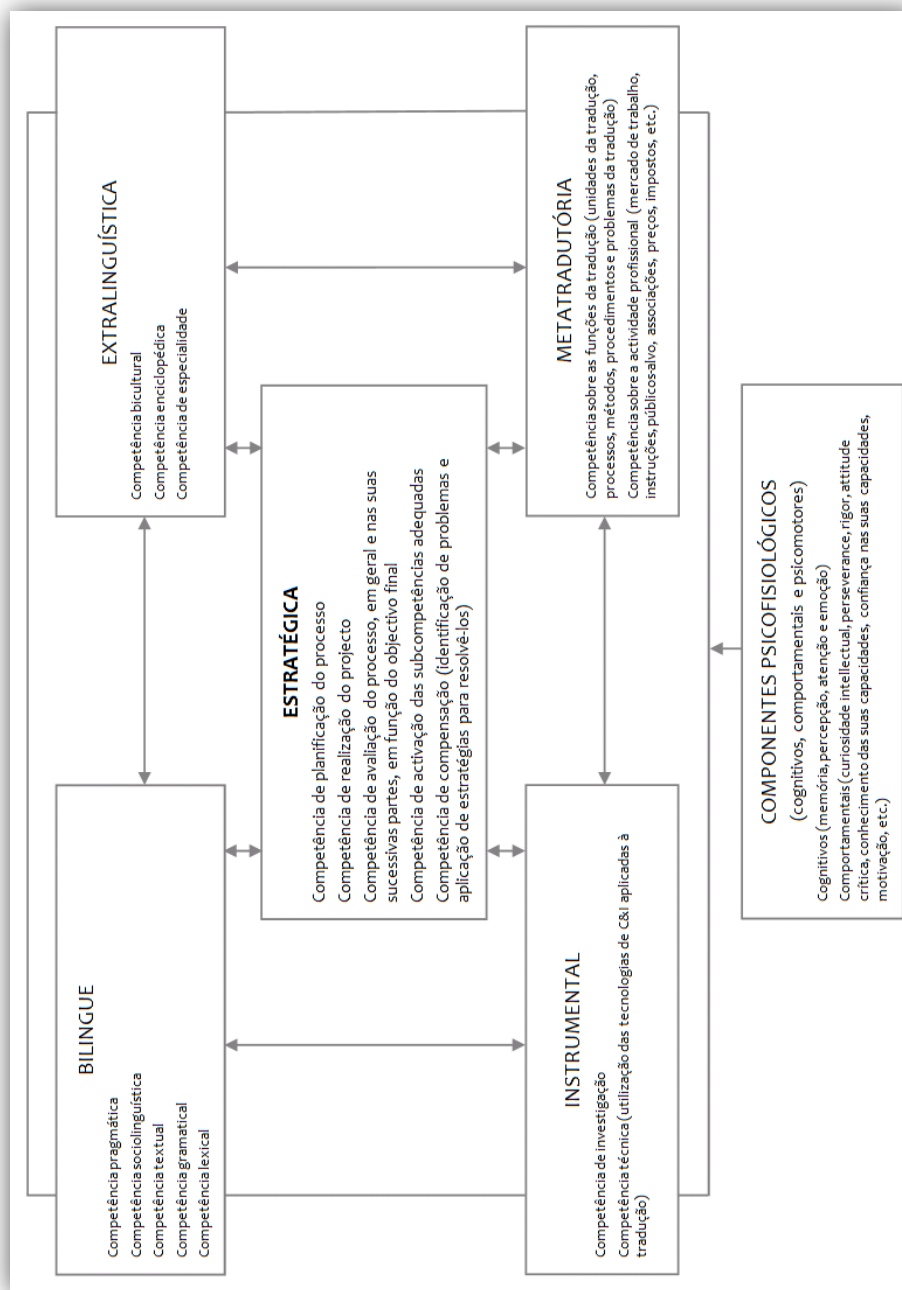


Figura 93. Esquema das competências de tradução do grupo PACTE (a partir de PACTE 2006a, 2)

Daqui se conclui que, à semelhança de Bell, também o grupo PACTE prevê a existência de uma subcompetência estratégica, que é crucial. Contudo, ao contrário deste autor, PACTE parece entendê-la como

uma subcompetência que é específica da tradução. Igual especificidade atribui à subcompetência metatradutória. À excepção destas duas subcompetências, todas as outras subcompetências e a componente psicofisiológica são destrezas e saberes de aplicação mais geral.

Quando comparado com a proposta de Christiane Nord, este esquema destaca-se por não aludir às competências de género, embora se saiba, pela leitura de documentos anteriores, que o grupo integra-as na competência pragmática, que enforma a subcompetência bilingue (PACTE 2003). A mesma comparação releva uma outra omissão da proposta do grupo PACTE, que é a concepção da tradução como uma actividade que se processa sobre *textos* e, não, sobre *documentos*.

A comparação com o contributo de Kiraly sublinha uma terceira lacuna desta proposta, que é a das competências interpessoais de trabalho em equipa e de participação, activa, em equipas multidisciplinares e internacionais.

Por outras palavras, a concepção das competências de tradução do grupo PACTE tem o mérito de detalhar melhor e de forma mais sistemática (através do seu agrupamento) os conhecimentos e as competências que são necessários para traduzir e de salientar, conforme nota Dorothy Kelly, a articulação entre os mesmos (Kelly 2005, 31). Mas o trabalho deste grupo menoriza a importância dos *documentos* e dos seus *géneros*, bem como do *diálogo* e *participação* noutras comunidades profissionais, demonstrando uma percepção fortemente *textual* e isolada do tradutor e das suas competências. Uma tal percepção distancia a proposta do grupo PACTE da tendência que apontámos no subcapítulo 5.8 para o «esbatimento das diferenças entre os tradutores e os autores técnicos»²⁴⁷, cingindo-a à caracterização dos profissionais da *tradução* que compõem o segmento 2 de Anthony Pym.

²⁴⁷ «blurring of the distinction between translators and technical authors» (Hartley e Paris 1997, 114).

Em suma, esta proposta tem um interesse relativo para quem intenta formar tradutores para o universo mais vasto da *comunicação* e da *gestão da comunicação*. Para esse fim, tornam-se mais relevantes as contribuições de Dorothy Kelly e de Hanna Risku.

No seu manual, Dorothy Kelly fez um breve levantamento das competências que os universos profissional e académico solicitam dos tradutores e sistematizou os resultados, do ponto de vista dos tradutores recém-licenciados. As competências e subcompetências que apontou são:

- competência comunicativa e textual em duas ou mais línguas e culturas:
 - competência das línguas,
 - conhecimentos de textualidade e discurso, e
 - conhecimento das convenções textuais e discursivas das respectivas culturas,
- competência cultural e intercultural:
 - conhecimentos de história, geografia, instituições, valores, mitos, crenças, comportamentos, representações textuais, etc. das respectivas culturas,
 - conhecimento dos modos de comunicação intercultural e de tradução nas duas ou mais culturas,
- competência de especialidades,
 - conhecimentos básicos de áreas de especialidade,
- competência profissional e instrumental:
 - técnicas de investigação documental, investigação terminológica e gestão da informação,
 - utilização de ferramentas de TI e outras tecnologias da comunicação,
 - conhecimentos básicos relacionados com o exercício da actividade,
 - ética e deontologia,
 - associações profissionais,

- competência comportamental/psicofisiológica:
 - auto-imagem, autoconfiança, capacidade de concentração, boa memória,
 - espírito de iniciativa,
 - competência interpessoal:
 - capacidade de trabalhar com profissionais de outras especialidades e com todos os intervenientes no processo de tradução (cf. cap.º 5.7),
 - capacidade de trabalhar em equipa,
 - competência de negociação,
 - competência de liderança, e
 - competência estratégica:
 - competência de organização e planificação,
 - competência de identificação e resolução de problemas,
 - competência de autogestão, auto-avaliação e revisão.
- (Kelly 2005, 32-33).

Bastante decalcada na concepção de competências do grupo PACTE, esta proposta diferencia-se da mesma na forma de agrupá-las, sendo mais consonântica com a proposta do projecto *Tuning* (cf. Tabela 1). Diferencia-se, também, porque aproxima a tradução da comunicação internacional, quando integra, nas competências que a mesma requer, o conhecimento de aspectos que são cruciais à localização e internacionalização, como é o caso dos «valores, mitos, crenças, comportamentos, representações textuais», etc., das diferentes culturas ²⁴⁸. Não obstante estes aspectos que consideramos positivos, a proposta de Kelly afigura-se como sendo, ainda, centrada na *tradução* enquanto

²⁴⁸ Sobre a importância destes factores nos projectos de localização, internacionalização e globalização, cf. as fases do processo de comunicação internacional de Nancy Hoft (Hoft 1995, 38-48).

conversão de *texto*. Por esta razão, importa auscultar outras opiniões, como a de Hanna Risku.

Em 2001, esta autora entrevistou seis tradutores que haviam trocado a profissão de tradutor pela de comunicador técnico ²⁴⁹. A motivar o seu estudo estava a escassa bibliografia sobre a ligação entre a tradução e a CT e o acesso a opiniões contraditórias acerca da utilidade das competências dos tradutores para a CT, pois, se havia quem defendesse a vantagem das mesmas, havia, também, quem a considerasse insuficiente ou quem preferisse, até, contratar pessoas com uma formação diferente e «sem experiência teórica ou prática na análise dos DP, de terminologia, de redacção e de produção documental» ²⁵⁰.

A análise das entrevistas revelou que a formação em tradução era útil, mas não suficiente, para o exercício da profissão de comunicador técnico. A formação em tradução era útil para a CT porque as competências terminológicas, de comunicação com especialistas, de análise de fontes, de investigação e de línguas eram importantes para os comunicadores técnicos (Risku 2004, 193). A formação em tradução era insuficiente para a CT porque omitia competências como as competências de produção de documentação, de avaliação da qualidade ou de gestão de projectos, conforme indica a seguinte citação:

- information design,

²⁴⁹ Embora o tema deste artigo seja a tradução e a comunicação *técnicas*, abordamo-lo aqui, e não na parte seguinte do presente subcapítulo, em que se fala, especificamente, das competências dos tradutores científicos e técnicos, porque a autora não tem por objectivo pormenorizar as competências distintivas deste tipo de profissionais, mas, antes, as suas competências em geral, conforme poderemos verificar nos parágrafos seguintes da tese.

²⁵⁰ «neither theoretical nor practical backgrounds in source text analysis, terminology, writing or text production.» (Risku 2004, 182).

- combining text and images,
- selecting appropriate media,
- common TC tools,
- usability testing, and
- enhanced project management. (Risku 2004, 193).

Estes resultados levaram Hanna Risku a apelar ao alargamento das competências a desenvolver nos cursos de formação de tradutores. Conforme se deduz do passo seguinte, estas concentram-se nos *conteúdos* e nos seus destinatários, na redacção e nos géneros de documentos:

- systematic target analysis,
- formulation of criteria for the selection of appropriate content for the target group,
- ability to analyse and produce content and not just linguistic material,
- ability to abstract from the source text and concentrate on the needs of the target group,
- writing in your own words,
- familiarity with different text types,
- trust in your own ability. (Risku 2004, 193)

Quando comparada com as propostas anteriores, as recomendações desta autora introduzem duas novas competências:

- competências gráficas e multimédia, e
- conhecimento das ferramentas da CT.

As restantes competências estão contidas nas propostas anteriores, sobretudo na proposta de Christiane Nord.

Concluída esta deambulação pelas opiniões de estudiosos acerca das competências gerais dos tradutores, importa debruçarmo-nos, agora, sobre a opinião de tradutores e investigadores acerca das competências *específicas* dos Tct.

A bibliografia sobre a TCT remonta a meados do último século. O

primeiro nome que sobressai é o de J. E. Holmstrom, que considerou o tradutor científico e técnico ideal como «um bom cientista, um bom linguista e um bom autor» ²⁵¹. Assim, salientou a importância dos conhecimentos de especialidade, embora alertasse para os perigos de equacionar a TCT, apenas, com a terminologia. Também destacou o conhecimento dos respectivos géneros de documentos. Mencionou, ainda, aspectos cognitivos, como o raciocínio crítico, e outros, de natureza comunicativo-funcional, como os leitores e a finalidade do documento. Quando comparadas com os conteúdos do presente sexto capítulo, as competências que Holmstrom associou os Tct são, afinal, de dois tipos, as:

- competências das especialidades científicas e técnicas, incluindo, mas não se limitando, às competências terminológicas, e as
- competências dos géneros de documentos científicos e técnicos (Holmstrom 1958, 27-39),

pois as restantes competências são de aplicação mais geral.

Dez anos mais tarde, na introdução à sua obra, Jean Maillot parecia associar as competências deste tipo de tradutores, fundamentalmente, às «qualidades de precisão e rigor» (Maillot 1975, xix). Ele aludiu, igualmente, aos «conhecimentos técnicos e lingüísticos». E referiu, ainda, os termos e outras características terminológicas da escrita científica e técnica, como os modos de representação gráfica (abreviaturas, números, símbolos, etc.) ou as «convenções tipográficas», a funcionalidade dos textos e a investigação documental. (Maillot 1975, xxii).

Pouco depois, Isadore Pinchuck associou os tradutores às seguintes competências:

- competência cultural geral,

²⁵¹ «a good scientist, a good linguist and a good author» (Holmstrom 1958, 27-39).

- competência linguística (passiva na LP e activa na LC),
- competência de especialidade,
- competência de expressão na LC,
- competência de tradução (documentação, terminologia, tradução e revisão),

e a outras competências, de natureza psicofisiológica: inteligência, versatilidade, precisão, vaidade, imaginação e rapidez (Pinchuck 1977, 253-254). À excepção das competências de especialidade e da referência à terminologia, Pinchuck apontou, portanto, competências de carácter geral.

Em 1986, Claude Bédard publicou *La traduction technique: principes et pratique*, obra na qual indica três grandes tipos de competências:

- competências terminológicas,
- competências metodológicas (da compreensão à reexpressão eficaz da mensagem) e
- competências comunicativo-funcionais (Bédard 1986, 188).

Não obstante estas referências, o autor conclui a obra negando a atribuição de qualquer traço distintivo à tradução técnica, uma vez que esta, como qualquer outro tipo de tradução, depende do nível de conhecimentos do tradutor. A própria terminologia técnica, que mais imediatamente se associa a este tipo de tradução, não foge à regra da evolução cognitiva do tradutor (Bédard 1986, 239).

Este deslocamento da atenção do documento para a pessoa que manuseia o documento não altera, em nosso entender, o tipo de competências que a obra anuncia (das quais, apenas, a primeira está, de facto, mais ligada à tradução). Esse desvio apenas reitera as questões, já anteriormente referidas (cf. cap.º 5.3), do *continuum* do conhecimento e das suas implicações para as comunidades profissionais, incluindo a comunidade dos tradutores técnicos. Assim, não será uma nova competência a que Bédard introduz, mas, antes, uma *nuance* às competências cognitivas e performativas, ou seja, a *nuance* de que o

domínio que os tradutores técnicos têm das competências acima apontadas está sujeito à aprendizagem contínua, como acontece em todos os ramos de actividade.

Dos contributos mais recentes, mencionamos os de Silvia Gamero Pérez, Jody Byrne e Susanne Göpferich.

Em 2001, Silvia Gamero Pérez seleccionou «quatro níveis de aptidões»²⁵²: de especialidade, terminológicas, de género e de investigação, conforme indica a citação seguinte:

Conocimientos sobre el campo temático

En primer lugar, el hecho de que los textos técnicos se caractericen por su campo temático obliga al traductor a adquirir una competencia de **comprensión** de la materia técnica que traduce. Para comprender el texto de partida es necesario poseer los conocimientos que permitan aprehender los conceptos y las relaciones lógicas de los conceptos entre sí. Es importante señalar el carácter meramente pasivo de dicha comprensión; (...)

Utilización correcta de la terminología técnica

Por su parte, el uso de la terminología técnica obliga al traductor a ser capaz de identificar los términos del texto de partida y a utilizar los términos equivalentes adecuados en el texto de llegada. En este sentido, las necesidades terminológicas son o bien de tipo puntual, es decir, quando el traductor requiere el equivalente de un término concreto en lengua de llegada, o de tipo sectorial, cuando la búsqueda se refiere a un conjunto de términos en un ámbito técnico determinado. (...)

Competencia en los géneros técnicos característicos

Por outro lado, el traductor debe conocer las convenciones de los géneros textuales en cada una de las lenguas participantes en la traducción. Reconocer las del texto de partida le permite aprehender un nivel muy importante de significado. Conocer las convenciones de la

²⁵² «cuatro niveles de habilidades» (Gamero Pérez 2001, 42).

lengua de llegada le facilita la redacción óptima del texto siguiendo las normas del género, y siempre teniendo en cuenta el encargo de traducción. (...)

Dominio de la documentación como herramienta de trabajo

(...) la documentación sirve simultáneamente a tres propósitos: adquirir conocimientos sobre el campo temático, lograr el dominio de la terminología propia del mismo, y obtener información sobre las normas de funcionamiento del género. (Gamero Pérez 2001, 42-45).

No que se refere a esta proposta, notaríamos que o carácter auxiliar da competência de documentação não é específico da tradução técnica e recordamos um comentário recente de Teresa Cabré e Rosa Estopà, no qual as autoras lembram que os termos estão sujeitos às situações comunicativas em que ocorrem:

El carácter terminológico es, pues, un valor pragmático conferido por sus condiciones discursivas en que se produce un texto dentro de un ámbito, es decir en función de su uso en un contexto expresivo y situacional determinado. (Cabré e Estopà 2002, 146).

Isto permite-nos concluir que a competência terminológica não é uma competência independente, mas, sim, uma parte componente da competência de especialidade. Isto obriga-nos a redefinir a discriminação das competências dos tradutores técnicos desta autora, que passarão a ser duas:

- competência de especialidade, e
- competência de género.

A competência de investigação é uma aptidão crucial, mas não é, como verificámos, uma competência distintiva deste tipo de tradução. Vejamos, agora, a contribuição de Jody Byrne.

A razão de ser da obra deste autor foi a percepção de que os

tradutores lidam com documentos pertencendo a um número, cada vez mais, diversificado de géneros, de que as empresas dispendem verbas, cada vez mais, avultadas com a produção dos seus documentos e de que os redactores técnicos demoram anos a estudar a melhor forma de apresentar a informação técnica (Byrne 2006, ix). Foi, ainda, a consciência de que a escrita técnica «constitui a base da tradução técnica, pois é ela que fornece o material de base da tradução»²⁵³, e, conforme vemos no passo em baixo, de que o resultado final do trabalho dos tradutores (científicos e) técnicos deve ser um documento dotado das mesmas características que os documentos que são produzidos, desde o início, no espaço de chegada, para o espaço de chegada:

(...) the translation needs to function in precisely the same way as any other text in the target language. Readers are unlikely to show mercy to a translation that is obviously a translation just because it is a translation. This serves only to distract them from their primary concern: finding the information they need in the document and using it. (Byrne 2006, 15).

Este requisito obriga os tradutores técnicos a observarem as mesmas «normas e expectativas» que os produtores de documentos *originais*²⁵⁴. Uma outra razão para a elaboração da obra foi a noção de que a tradução técnica é, tal como a redacção técnica, «um serviço de comunicação que se presta porque existe uma necessidade inequívoca de informação técnica acessível, i. e., de informação técnica que seja fácil de compreender, clara e

²⁵³ «forms the basis for technical translation in that it supplies the raw materials for translation activities.» (Byrne 2006, 10).

²⁵⁴ Para este autor, o termo «original» não denota qualquer valorização negativa, sendo, apenas, uma outra forma de o autor se referir ao que é «"native"» (Byrne 2006, 257), ou seja, que não é fruto de um processo de transferência interlinguística e intercultural.

de entrega rápida»²⁵⁵. Por fim, foi a consciência de que «Os tradutores técnicos (...) nem sempre recebem a formação e têm o contacto suficiente com os géneros de documentos predominantes e com os processos que acompanham a sua criação»²⁵⁶.

Assim, a lista de competências dos tradutores técnicos de Jody Byrne frisa as competências de *produção documental*, conforme vemos neste excerto:

- subject knowledge
- writing skills
- research skills
- knowledge of genres and text types
- pedagogical skills (Byrne 2006, 6).

Adicionalmente, esta obra sublinha a competência de verificação da qualidade da tradução através da avaliação (adicional²⁵⁷) da legibilidade e da usabilidade do *documento* (entendido enquanto um objecto compósito) traduzido²⁵⁸. No entanto, esta não é uma competência

²⁵⁵ «a communicative service provided in response to a very definite demand for technical information which is easily accessible (in terms of comprehensibility, clarity and speed of delivery)» (Byrne 2006, 11).

²⁵⁶ «Technical translators (...) do not necessarily receive the training and exposure to the text types which have become so prevalent or to the processes needed to create them.» (Byrne 2006, ix).

²⁵⁷ Por adicional, reportamo-nos à comparação dos DP e DC (Byrne 2006, 92).

²⁵⁸ Segundo depreendemos da seguinte citação, a legibilidade visa a facilidade de leitura e a usabilidade a facilidade de utilização de um documento: «In contrast to readability methods which examine linguistic and technical features from the point of view of the text, usability introduces a new element into the equation, i.e. users. Usability assessment evaluates linguistic and technical features (...) and assesses the sum total of all of their contributions from the point of view of the user. Instead of considering only

específica da tradução técnica, sendo útil a outros tipos de tradução, como a tradução administrativa ou a tradução de imprensa. Tão pouco ela é uma competência específica da tradução, constituindo uma prática comum na CT.

Ou seja, a obra de Byrne importa, não por contribuir com qualquer facto inovador, mas porque acentua as analogias entre a tradução e a redacção técnicas. Posição idêntica é a de Susanne Göpferich.

Baseando-se na opinião de Hartley e Paris acerca da aproximação crescente entre a tradução e a redacção técnica (Hartley e Paris 1997, 109-114), esta autora propõe que se desenvolvam cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino superior que reúnam a tradução e a CT ²⁵⁹. Esta formação centrar-se-ia no desenvolvimento de três grandes tipos de competências – competências de *CT*, competências *linguísticas e de tradução* e competências de *especialidade* (que incluem a competência de TI, embora enquanto opção de especialização) –, conforme indica o seguinte passo:

- the fundamentals of technical communication (text production competence in the students' mother tongue, standardization of documents, practical application of the most common tools for the development of printed as well as online documentation),
- linguistic and translation competence in one foreign language, and

the readability of text or whether the style is appropriate, usability is concerned with the ease with which users (readers) can access and assimilate information and then use it to complete their intended tasks, i.e. use the software.» (Byrne 2006, 94).

²⁵⁹ Para estes cursos «in the field of translation and technical communication», cuja estrutura a autora, também, desenvolve (e que nós retomaremos no subcapítulo 6.4.2), Göpferich atribui uma designação agregadora – a designação de «Intercultural Technical Communication». (Göpferich 2000).

- domain-specific knowledge (in either engineering or information science including computational linguistics). (Göpferich 2000).

Em suma, se as competências que diferenciam os Tct dos outros tipos de tradutores são as competências de género e de especialidade, ou as competências de género, apenas, se acompanharmos a concepção de competência de género de Bhatia (cf. cap.º 5.4), então faltará discriminar as áreas e subáreas que importa estudar e a ligação entre as mesmas e os géneros de documentos das diferentes especialidades. Esse tema será, porém, desenvolvido mais adiante (cf. cap.º 6.1.7).

Fundamental, nesta altura, é especificar os sectores profissionais que as competências analisadas ao longo deste subcapítulo apontam como sendo os sectores-alvo da formação de Tct. Os contributos dos autores analisados sugerem que esses sectores sejam os da *tradução* e da *comunicação*, ou melhor, o sector da *comunicação profissional internacional*. A comparação desta conclusão com a conclusão do subcapítulo anterior, dedicada à análise de cursos, não revela grandes diferenças. Na verdade, o presente subcapítulo, que transmite as opiniões de estudiosos e profissionais da tradução, apenas, se distingue do subcapítulo anterior pelo menor interesse que atribui às competências tecnológicas/o sector das TI, entendidas enquanto competências de engenharia informática.

Mas as propostas curriculares requerem, também, o conhecimento do perfil dos estudantes e dos docentes, sendo este o tema que nos ocupa a seguir.

6.1.6. O perfil dos estudantes e o perfil dos docentes

No capítulo em que Dorothy Kelly menciona os intervenientes no processo de formação, a autora estabelece dois objectos de análise, a identificação do perfil e das necessidades dos estudantes e a identificação

(e obtenção) dos recursos humanos formativos/docentes que são necessários. É sobre estes assuntos que nos detemos, agora.

6.1.6.1. Perfil dos estudantes

Na introdução ao tema dos estudantes, Kelly sugere que se coloquem perguntas sobre a sua formação, os motivos e modo de participação no curso, a sua idade, necessidades e expectativas e, ainda, sobre o grau de uniformidade do grupo, conforme vemos nesta citação:

What to students know when they join your programme, course or module? If you are halfway through a programme, what modules have they taken previously? What modules are they taking simultaneously? How old are they? Are they full-time or part-time students? Do they have any special needs? What kind of teaching and learning environment are they accustomed to? Individually, which learning styles do they prefer? Why are they taking this course? What do they expect to learn, or to get out of the experience? How homogeneous or heterogeneous a group do they form? (Kelly 2005, 43).

Quando a proposta curricular não se destina a uma instituição ou, até, a uma cidade ou região específica, como acontece com a presente proposta, nem todas estas questões irão encontrar uma resposta e algumas, apenas, obterão respostas gerais. É isso que acontece com as perguntas sobre os estudantes com necessidades especiais, os estilos de aprendizagem preferidos, as expectativas em relação ao curso e as razões pelas quais eles decidiram frequentar o curso. Por outro lado, parece-nos que as perguntas de Kelly não tomam em consideração um aspecto que consideramos determinante num curso que envolve a produção de documentação e que é o relacionamento dos estudantes com a informação, ou melhor, com os diferentes modos que ela assume, hoje em dia.

Assim, o presente subcapítulo desenvolve os seguintes temas: a faixa etária-alvo, o grau previsível de homogeneidade, a formação prévia dos estudantes-alvo, alguns motivos que os levam a escolher uma formação em Tradução e a relação dos jovens e jovens adultos de hoje com os diferentes formatos que os conteúdos assumem.

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes, a nossa proposta destina-se a estudantes entre os 18 e os 30 anos que transitaram do ensino secundário, directamente, para o ensino superior ou que, tendo uma curta experiência de trabalho ²⁶⁰, decidem iniciar ou aprofundar a sua formação em tradução e nos sectores afins da nossa proposta.

A estipulação da faixa etária dos estudantes-alvo coloca a questão da sua homogeneidade. A opção pela faixa jovem e jovem-adulta faz antever um grau de homogeneidade razoável no que se refere aos seus interesses, à atitude perante o estudo, à atitude perante o trabalho individual e em grupo e à atitude perante a diversidade e o multiculturalismo. É, no entanto, neste último aspecto que prevemos uma maior heterogeneidade, pois o fomento do intercâmbio de estudantes, sobretudo, no espaço europeu converte as salas de aula em lugares que são, cada vez mais, habitados por estudantes vindos de países diferentes, que trazem consigo os seus hábitos linguísticos e culturais, bem como a vontade de assimilar a língua e os costumes do país e local de acolhimento, enriquecendo e complexificando o ambiente das salas de aula de tradução, conforme constatarem Roberto Mayoral Asensio e Anthony Pym (Mayoral Asensio s/d, 42) (Pym 1993, 112-113).

²⁶⁰ Segundo um estudo de Susana Martins e Joana Campos, esta última situação é incomum em Portugal. Num inquérito que realizaram a alunos do primeiro ano do *Instituto Politécnico de Santarém*, as autoras concluíram que menos de 10 por cento dos estudantes trabalham, pelo que «a vida activa não marca presença com a de estudante, o que nos permite avançar que se tratam de ciclos sequenciais e não cruzados» (Martins e Campos 2005, 131).

A admissão da convivência crescente entre estudantes de diferentes países nos cursos que formam tradutores não nos impede, porém, de estabelecer as linhas gerais da formação anterior dos estudantes-alvo a partir da situação portuguesa. Uma das razões pelas quais uma tal preferência continua a ser válida é o facto de a meta dos 50 por cento de estudantes estrangeiros que Pym, p. ex., se coloca (Pym 1993, 112) estar longe de ser uma realidade nas aulas de tradução do nosso país. No desenvolvimento deste tema, iremos, então, estudar os programas oficiais de «Português» e de «Inglês» da via científico-humanística do ensino secundário e as provas de ingresso exigidas pelos cursos de Tradução e os cursos relacionados com a tradução.

O programa de português, aí entendido enquanto «língua materna» (Seixas, *et al.* s/d, 2), estabelece os objectivos de aprendizagem que discriminamos a seguir, dos quais destacamos as competências de utilização da língua, de uma perspectiva comunicativo-funcional, as competências ligadas à recolha e gestão ponderada da informação e as competências críticas e multiculturais:

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da

reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;

- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;
- Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta. (Seixas, *et al.* s/d, 6).

Dos conteúdos deste documento, notamos, ainda, que as competências ligadas ao tratamento da informação incluem a «produção de registos áudio e vídeo» (Seixas, *et al.* s/d, 8), ou seja, que elas não se limitam à produção escrita no formato tradicional. Mais destacamos o desenvolvimento das competências de análise e síntese da informação, de escrita de géneros de documentos-em-situação, a partir de modelos, e da competência de revisão e auto-revisão (*Idem*, 12-15), que são competências básicas dos tradutores.

No que diz respeito ao programa de inglês, o mesmo visa desenvolver três objectivos específicos – «**Interpretação e Produção de Texto, Dimensão Sociocultural e Língua Inglesa**» – e seis objectivos que descreve como «intenções transversais» aos três primeiros objectivos (Moreira, Moreira *et al.* (coords.), s.d., 7). Dentre os seis últimos objectivos, que transcrevemos em baixo, salientamos a introdução da concepção de risco e da sua superação, a consciência das metodologias de trabalho e da importância da auto-aprendizagem, a ênfase na interdisciplinaridade e a tónica na capacidade de trabalhar em grupo e de forma individual:

- Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação.
- Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a

diferenças culturais.

- Usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento.
- Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.
- Utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem, demonstrando um permanente esforço de pesquisa e de actualização.
- Participar em projectos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade.
- Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa.
- Utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.
- Seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade. (Moreira, Moreira *et al.* (coords.), s.d., 6-7).

Da leitura destes objectivos destacam-se analogias importantes com as competências que têm vindo a ser apontadas aos tradutores, sobretudo ao nível da concepção comunicativa e cultural da língua, da contextualização da produção escrita e da sua associação a diferentes géneros de documentos, das competências de investigação e gestão da informação e de utilização das novas tecnologias, da concepção de *documento* e, ainda, das competências de natureza individual e interindividual.

Se repararmos que as provas de português e de outra ou outras línguas constituem provas de ingresso obrigatórias para quem se

candidata a estes cursos ²⁶¹, conclui-se que os estudantes que ingressam nos cursos superiores de Tradução e relacionados com a tradução transportam consigo conhecimentos e competências que constituem uma base de trabalho ampla e apropriada ao prosseguimento desses estudos.

Porém, este levantamento, também, revela algumas ausências importantes. São elas os/as:

- conhecimentos de especialidade, incluindo os respectivos géneros de documentos,
- conhecimentos de teoria da Comunicação, sobretudo da comunicação internacional, e implicações das mesmas,
- competências de tradução, e
- conhecimentos e competências relacionadas com a actividade profissional.

A principal ilação que retiramos desta situação é a de que os cursos vocacionados para a formação de tradutores podem (e devem, se atendermos às recomendações do *TNP* para a formação de tradutores [cf. cap. 2.2]) concentrar a sua atenção no desenvolvimento destas competências *específicas* e não, como tem sido habitual em Portugal (cf. cap.º 4), das competências de línguas, Linguística, literaturas e cultura, entendida no sentido, essencialmente, histórico-literário.

Sobre os motivos que levam os estudantes a escolherem cursos de tradução, os dados que nos chegam de outros países indicam que o

²⁶¹ O levantamento que fizemos, em Julho de 2007, das provas de ingresso ao ensino superior para o ano lectivo de 2007-2008 revelou que, apenas, o curso de «Tradução e Interpretação», do *Instituto Superior de Administração e Gestão*, e o curso de «Línguas Aplicadas e Gestão», do *Instituto Superior D. Afonso III*, contemplavam disciplinas que não eram de línguas, respectivamente, a Filosofia e a História. Os restantes cursos exigiam provas de uma ou mais línguas estrangeiras (inglesa, francesa, alemã e, por vezes, espanhola). O curso de «Línguas Aplicadas», da *Universidade do Minho*, requeria, também, a prova de Literatura Portuguesa.

exercício da profissão de tradutor não é um objectivo tão comum como poderia julgar-se. O inquérito de Defeng Li, p. ex., mostrou que «80 por cento dos estudantes escolheram a tradução por razões que não a de ser tradutor e/ou intérprete» ²⁶². Na verdade, apenas 17,2 por cento dos participantes escolheu o curso com esse propósito. As motivações dos restantes cerca de 80 por cento de inquiridos prendiam-se com a aprendizagem ou o aperfeiçoamento de línguas (Li 2002, 516). No que se refere à actividade profissional que os estudantes gostariam de desempenhar depois de acabarem o curso, apenas 21,5 por cento tencionavam ser tradutores e/ou intérpretes. 27,1 por cento desejavam desempenhar cargos executivos no sector estatal e 24,3 no sector privado, 10 por cento pretendiam ser professores do ensino primário ao secundário e 17,1 por cento esperavam exercer actividades de outra natureza (Li 2002, 517). Ao longo da nossa experiência docente, deparámo-nos com uma situação idêntica. O principal motivo da escolha do curso de tradutores e intérpretes era a componente da língua, não a tradução, sobre a qual os estudantes tinham, aliás, ideias bastante vagas no início do curso.

A assimilação da tradução às línguas e a sua ligação a actividades que são extrâneas à tradução sugere que investiguemos alguns hábitos e interesses do público-alvo. Neste sentido, analisamos os resultados de um inquérito sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses e outros dados sobre a utilização de computadores e da *Internet* nos lares portugueses.

Em 2000, Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes de Sousa interrogaram 1.651 estudantes do ensino básico e secundário de todo o país. Conforme indica a figura seguinte, a leitura é a actividade que menos tempo ocupa em todas as faixas etárias.

²⁶² «80% of the students took translation for a reason other than a clearly defined goal of becoming a translator and/or interpreter.» (Li 2002, 516).

	Estar com 10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 anos e mais	Total
Ver tv/vídeo	19,6	13,9	11,8	14,9
Jogos de vídeo	21,0	11,4	4,9	12,1
Ler	12,9	5,8	3,8	7,2
Fazer desporto	20,9	20,8	22,0	21,3
Estar c/ amigos	33,1	50,8	60,0	48,7

Figura 94. A leitura no quadro da ocupação dos tempos livres (Castro e Sousa 2000)

Tal como mostra o gráfico da Figura 95, as duas principais razões que os estudantes aduziram para dedicarem tão pouco tempo à leitura foram a preferência por outras actividades (65,3 por cento dos inquiridos) e o pouco interesse dos livros (cerca de 50 por cento da amostra), resultados que levaram os autores do artigo a concluir que «uma causa principal da barreira que parece existir entre os estudantes e a leitura» é «o conteúdo dos livros, mais do que a forma da expressão» (Castro e Sousa 2000).

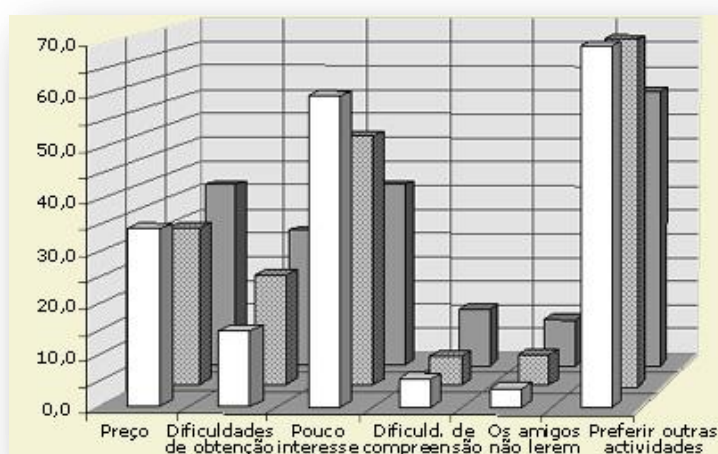


Figura 95. Razões para os estudantes não lerem livros (Castro e Sousa 2000)

Mas os dados que constam na Figura 94 sugerem, em nosso entender, uma interpretação parcialmente diferente. Se somarmos as médias das duas primeiras alternativas («Ver tv/vídeo» e «Jogos de vídeo») e das duas últimas («Fazer desporto» e «Estar c/ amigos»), constatamos que os estudantes valorizam, em primeiro lugar, as actividades interpessoais, ligadas à actividade física (70 por cento), a seguir, as informações/actividades em que a imagem predomina (27 por cento) e, em último lugar, a actividade passiva, isolada e, tipicamente, *textual* da leitura (7,2 por cento). A associação destas constatações ao «crescimento médio anual de 25%, no que respeita ao computador, e de 33% no que se refere à *Internet*» (Acção Local de Estatística Aplicada s/d), que foi registado, nos lares portugueses, entre os anos de 2002 e 2004, conforme mostra o gráfico seguinte –

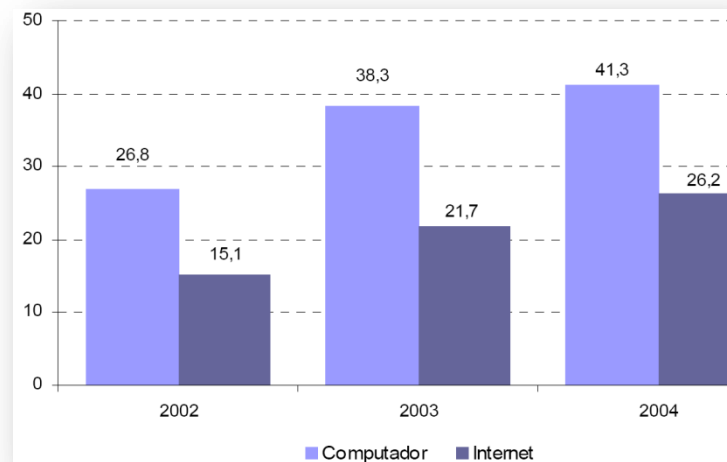


Figura 96. Posse de computador e ligação à Internet dos agregados domésticos 2002-2004 (percentagem)
(Acção Local de Estatística Aplicada s/d)

–, e a recordação de que estas tecnologias são intensamente visuais e impulsionadoras da acção, mostra que o escasso apreço que os estudantes têm pela leitura de livros não é uma idiossincrasia. Pelo contrário, ela é o reflexo da participação plena dos jovens num mundo em que a informação

e o lazer se configuram de maneiras, cada vez mais, multidimensionais e apelativas ²⁶³. Esta situação promete reflectir-se negativamente no interesse dos estudantes pela *tradução*, entendida no sentido estrito do termo.

Em síntese, os estudantes aos quais se destina a nossa proposta curricular apresentam as seguintes características:

- estudantes situados na faixa etária dos 18 aos 30 anos, com nenhuma ou uma breve experiência de trabalho;
- estudantes que constituem um grupo relativamente homogéneo em termos de interesses, atitude perante o estudo e o trabalho individual e em grupo e atitude perante a diversidade e o multiculturalismo;
- estudantes oriundos de diversos países que apresentam, por conseguinte, desafios e vantagens acrescidas;
- estudantes dotados de bons conhecimentos de línguas, enquanto factor de comunicação funcional, de competências de escrita e dos seus géneros de documentos e de gestão da informação e utilização das TIC, entre outras competências que constituem uma base de trabalho ampla e apropriada à formação em tradução;
- estudantes cuja formação anterior não inclui o conhecimento

²⁶³ Por esta razão, Dorr e Besser notam que, como complemento à tradicional literacia do texto, o século XXI ou, pelo menos o início do século XXI, não dispensa as seguintes novas *literacias*: literacia da informação (saber lidar com a informação), literacia informática (saber utilizar as tecnologias da informação) e a literacia dos *media*, que inclui a literacia visual («needed to interpret and control the effects of images — images alone and images combined with words; images one receives and images one creates»), a educação acerca dos *media*, e, por fim, a literacia dos audiovisuais: cinema e televisão (UCLA Graduate School of Education & Information Studies s/d, 5-8).

de áreas de especialidade científicas e técnicas e dos seus géneros de documentos, de teoria da Comunicação (internacional), de tradução e de questões de natureza profissional;

- estudantes que, geralmente, conhecem mal a tradução, que vêem a formação em Tradução como uma outra forma de aprender ou de desenvolver os seus conhecimentos de línguas e que, na sua maioria, não esperam vir a exercer a actividade de tradutor, e
- estudantes que dedicam mais tempo às actividades que envolvem relações interpessoais, o movimento e a imagem do que à leitura de livros.

É um perfil intrincado o que acabámos de desenhar, devido, sobretudo, aos dois últimos pontos. Porém, estes aspectos só serão avaliados como motivo de preocupação se os perspectivarmos a partir do interior do paradigma da tradução enquanto *texto*. No momento em que nos deslocamos dessa posição e olhamos a tradução como uma forma de comunicação profissional, e vice-versa, e ambas como formas de comunicação profissional internacional, a tradução é aproximada dos principais interesses dos estudantes e as perspectivas de trabalho dos estudantes-alvo alargam-se, convertendo este tipo de propostas formativas em opções de estudo mais actuais, atraentes e motivadoras.

Em suma, a análise do perfil dos estudantes-alvo consolida as opções orientadas para os *sectores profissionais* ligados à tradução e à comunicação. Nesta altura, importa esboçar o perfil dos docentes, o que fazemos a seguir.

6.1.6.2. Perfil dos docentes

Para desenhar o perfil dos docentes, Dorothy Kelly sugere que se investiguem os seus conhecimentos e competências, os seus estilos de

ensino, as suas expectativas e motivações e o estilo de coordenação e de relação entre os docentes do curso (Kelly 2005, 53-59). À semelhança do que aconteceu no subcapítulo anterior, o carácter não localizado da nossa proposta impede-nos de desenvolver todos os temas com a mesma profundidade e, até mesmo, de nos referirmos a todos eles. Assim, daremos maior atenção à temática dos conhecimentos e competências dos docentes. Não iremos abordar as expectativas e motivações dos docentes, que dependem, em grande parte, de factores exteriores aos docentes (Kelly 2005, 57-58). Aos estilos de ensino e à coordenação do curso e relação entre os docentes faremos uma alusão breve.

No que diz respeito aos **conhecimentos e competências dos docentes**, Kelly comenta que, na altura de contratar novos docentes, as instituições de ensino superior valorizam, acima de tudo, a formação científica dos docentes e a sua experiência de ensino, ao passo que a bibliografia sobre a tradução valoriza a experiência dos docentes enquanto tradutores profissionais (Kelly 2005, 54-55). Adicionalmente, a autora recorda o lugar que a investigação ocupa na actividade dos docentes, bem como o desempenho de tarefas administrativas e de gestão (Kelly 2005, 54-55). O *TNP*, por sua vez, requer que os docentes conjuguem a formação científica na(s) área(s) ou subárea(s) de ensino com a investigação continuada, uma dupla formação pedagógica (geral e vocacionada para a tradução) e a experiência profissional de tradutor (European Language Council 2003b).

Devido à diferença entre estas duas opiniões, fizemos um levantamento dos anúncios de emprego para docentes de tradução, interpretação e localização, que foram divulgados no grupo de discussão do ITIT e que se reportavam a contratações durante o corrente ano de 2007. Os 17 anúncios analisados revelaram, conforme se constata no

Volume II - Apêndice T ²⁶⁴, que o critério de selecção mais importante é a experiência de ensino ²⁶⁵. A seguir, valoriza-se a formação superior pós-graduada na área, ou áreas, de ensino, ou em áreas afins ²⁶⁶. Em terceiro lugar, e com valores quase idênticos entre si, situam-se a experiência profissional de tradução ²⁶⁷ e a disponibilidade de os docentes assumirem tarefas administrativas ²⁶⁸. O critério que recebeu menos atenção foi a investigação, que, apenas, foi mencionada em 3 anúncios (18 por cento), embora 6 deles (35 por cento) estimem a investigação e a produção bibliográfica como um factor obrigatório e 3 (18 por cento) como um factor desejável de admissão.

Ou seja, parece ser relativamente consensual a necessidade de os docentes de tradução terem experiência de ensino, formação científica pós-graduada na área ou em áreas afins, experiência anterior de tradução (havendo, até, uma instituição que considera a continuação dessa

²⁶⁴ Na tabela, identificamos cada anúncio (instituição e cargo) e anotamos os requisitos (Formação Académica, Ensino, Investigação, Actividade como Tradutor/Intérprete/Localizador), as responsabilidades associadas ao exercício do cargo (Ensino, Investigação, Administrativas) e as actividades profissionais de tradução, interpretação e/ou localização que os anúncios apontavam como complementos obrigatórios ao exercício da actividade de docente.

²⁶⁵ 12 anúncios (71 por cento) exigem a experiência de docência e 2 (12 por cento) consideraram-na desejável.

²⁶⁶ Pouco mais de metade dos anúncios (10 – 59 por cento) estabelece este como um critério de selecção.

²⁶⁷ 6 anúncios (35 por cento) consideram a experiência profissional prévia uma condição de admissão e 1 (6 por cento) considera-a uma experiência alternativa à experiência de docência da tradução. 2 anúncios (12 por cento), ambos da mesma instituição (o *Monterey Institute*), impõem, ainda, que o docente continue a exercer a actividade de tradutor ou intérprete, como complemento à actividade docente.

²⁶⁸ Foi referida em 7 anúncios, o que corresponde a 41 por cento da amostra.

actividade como um requisito de admissão) e disponibilidade para se envolverem em tarefas de natureza administrativa. O pouco relevo que foi dado à investigação imputámos à associação tácita entre a investigação e a actividade docente nas instituições de ensino superior. Menos consensual parece ser a formação pedagógica geral e específica dos docentes, provavelmente devido à relativa novidade desta exigência e à escassez de oportunidades para a realizar ²⁶⁹.

A síntese das seis vertentes – experiência de ensino, formação pós-graduada na área, experiência de tradução, disponibilidade para desempenhar tarefas administrativas e de gestão, dedicação à investigação e formação pedagógica geral e específica – afigura-se, por conseguinte, como a condição ideal de uma carreira no ensino superior. Contudo, uma tal conjugação de conhecimentos e competências não é vulgar, por questões que se prendem, p. ex. (e, aqui, referimo-nos ao nosso país), com a formação académica dos docentes, que é, frequentemente, em Línguas e Literaturas ou em Linguística e, só muito raramente, em Tradução, com a novidade da formação pedagógica dos docentes do ensino superior e a inexistência de formação específica para o ensino da tradução em Portugal ou, ainda,

²⁶⁹ Notamos, aqui, que a formação pedagógica geral dos docentes do ensino superior é, ainda, uma novidade na maior parte dos países, incluindo Portugal. Embora já existam cursos de mestrado vocacionados para esta temática (por exemplo, o mestrado em «Pedagogia do Ensino Superior», da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa), a formação dos docentes encontra-se bastante dependente da vontade das instituições de promoverem acções pontuais para os seus docentes.

Quanto à formação pedagógica orientada para o ensino-aprendizagem da tradução, constata-se a ausência de um curso desta natureza que tivesse sido promovido por instituições de ensino superior portuguesas, embora, também, nos interroguemos acerca da pertinência e viabilidade de uma tal formação se os seus destinatários não forem transnacionais e o curso mais abrangente do que a *tradução*.

com o facto de nem todos os docentes terem, pelo menos na altura da sua contratação ²⁷⁰, experiência como tradutores profissionais. Esta situação obriga a lançar um segundo olhar sobre o perfil dos formadores de tradutores, reavaliando a questão que divide as instituições de ensino superior da bibliografia sobre tradução, que é a experiência dos formadores enquanto tradutores profissionais.

Sobre este tema, começaríamos por interrogar a validade das referências a um «perfil» do formador de tradutores, por não haver um único perfil de formador, mas, antes, inúmeros perfis, que representam a multiplicidade de percursos profissionais possíveis dos tradutores ²⁷¹. A seguir, recordamos que a experiência de tradução profissional pode ser adquirida em qualquer altura, até durante a própria actividade docente (altura em que a mesma tenderá a ser mais crítico-reflexiva), a título *pro bono* ou, como aconteceu com Donald Kiraly, remunerado (D. Kiraly 2000), ou, ainda, conforme sugere Daniel Gouadec, através de uma experiência de trabalho pontual e diversificada ²⁷². Mais importante do que estes aspectos

²⁷⁰ Esta ressalva decorre da consciência de que as universidades têm, frequentemente, gabinetes de tradução que contam com a colaboração dos seus docentes de tradução.

²⁷¹ Lembramos, apenas, alguns dos perfis possíveis: o perfil do tradutor independente ou o perfil do tradutor assalariado; o perfil do tradutor-especialista, do tradutor especializado ou do especialista tradutor e, nestes casos, o perfil do tradutor que é um especialista ou que se especializou numa única área ou subárea do saber ou o perfil do tradutor que tem conhecimentos e competências mais abrangentes; o perfil do tradutor do segmento 1, do segmento 2 ou do segmento 3 de que fala Anthony Pym (cf. 6.1.3); o perfil do tradutor que apenas traduz ou daquele que também faz localização e/ou redacção técnica e/ou gestão de projectos, etc.; o perfil do tradutor com seis meses de experiência ou com vinte anos de experiência; enfim, as hipóteses são inúmeras.

²⁷² «Teachers on a translator-training program should spend one month in all three of the following situations:

1. Working in a translation firm (either as a translator or a reviser

é, contudo, o tipo de entidade promotora e o tipo de curso. Quando se trata de cursos de primeiro ciclo do ensino superior, como pretende a nossa proposta, o objectivo primordial é, como já vimos (cf. cap. 6.1.4), duplo: a formação de estudantes que saibam responder às solicitações imediatas do mundo da tradução *e* que saibam reflectir, de forma crítica, sobre o seu trabalho e toda a sua envolvente, bem como cumprir o requisito da aprendizagem contínua (formal e informal). Ora, este tipo de requisitos exige docentes com um perfil mais abrangente do que a experiência de tradução e o conhecimento do seu universo profissional. Por outras palavras, este tipo de exigências reclama por docentes que, conforme depreendemos do seguinte passo de John Kearns, fazem da academia a sua «residência»:

(...) while academics may be sheltered from the realities of the market place, it would be wrong to see this as synonymous with being isolated from the 'real world'. On the contrary, they are at the service of *societies* rather than markets, and consequently must deal with a wide variety of social groups living in close proximity to each other. (...) Reality for translation academics is often a complex place (...) If their training is not always explicitly market-oriented, this is not (or at least not just) because of the gap that exists between them and the market, but also because they can see the market to be only one of many factors (albeit one important factor) making up the society for which they are preparing their students and which their students form a part of. (Kearns 2006, 192-193).

Temos consciência de que esta citação de Kearns poderá ser interpretada como um apelo ao distanciamento da universidade do *mundo*

or a terminologist)

2. Working in an in-house translation service (same as above)
3. Being a freelance professional». (Gouadec [1999] 2003, 13).

real. Tal não é, porém, o propósito do autor, como não é o nosso. Assim, concluímos, com Dorothy Kelly, que «as pessoas que se dedicam ao ensino ou formação devem ser [ou devem escolher ser], antes de mais, docentes e formadores profissionais» (o sublinhado é nosso) ²⁷³.

Falta referir, ainda que brevemente, os **estilos de ensino** e o tipo de coordenação e de relação entre os docentes. Conforme anunciámos no subcapítulo 2.1.2, o projecto *Tuning* advoga a adopção de abordagens mais centradas no estudante e na aprendizagem, embora o mesmo não proponha uma metodologia de ensino-aprendizagem específica, nem, tão pouco, rejeite os métodos mais tradicionais, como são as aulas expositivas. O mérito do projecto *Tuning* é, conforme comentámos no mesmo subcapítulo, o de consciencializar os docentes para as alternativas existentes e para a necessidade de ponderar, cuidadosamente, a adequação das mesmas aos objectivos dos cursos e das suas unidades curriculares. No que se refere à nossa proposta, a necessidade de articular as componentes prática e teórica e o acompanhamento da filosofia geral do projecto *Tuning* favorece a adopção de estilos de ensino em que o docente assume o papel de orientador das aprendizagens dos estudantes, especialmente nas disciplinas de aplicação de conhecimentos como as u. c. de prática de tradução ²⁷⁴.

²⁷³ «those devoting themselves to teaching or training should first and foremost be professional teachers and trainers.» (Kelly 2005, 56).

²⁷⁴ Repare-se, porém, que, tão importante como acompanhar e orientar os estudantes nos seus processos de aprendizagem, é, cremos, a atenção à progressão nas aprendizagens. E esta tarefa exige que os docentes planifiquem cuidadosamente os conteúdos curriculares, ao contrário do que defendem autores como Donald Kiraly, que advogam que, desde o início, se coloquem os estudantes perante projectos «reais», desprovidos de qualquer estruturação. Não negligenciamos a necessidade de o estudante ser cada vez mais autónomo nas suas opções, mas achamos que, também, a sua autonomização deve ser «preparada», de forma a assegurar a referida progressão, e apresentada aos estudantes como se de um trabalho real se

No que diz respeito à **coordenação e relação entre os docentes**, Kelly nota que as aprendizagens centradas nos estudantes requerem uma profunda coordenação e articulação entre os programas e os docentes (Kelly 2005, 58-59). Esse requisito assume uma maior acuidade nos cursos que envolvem equipas pluridisciplinares, como veremos ser característico da nossa proposta (cf. cap.º 6.4).

Em suma, os subcapítulos do subcapítulo 6.1 ajudaram a desenhar o perfil académico-profissional que orienta a nossa proposta curricular. Contudo, a dimensão dos mesmos e o facto de eles levantarem algumas questões que importará esclarecer aconselham a que façamos uma síntese elucidativa, antes de encetarmos o próximo tema.

6.1.7. Síntese elucidativa

Do ponto de vista extra-institucional, o **subcapítulo 6.1.1** mostrou que há mercado para os tradutores de ciências e tecnologias, principalmente nas áreas das engenharias, tecnologias e saúde, confirmando as tendências que detectámos através do nosso inquérito. O que este subcapítulo não esclareceu foi a necessidade, presente e futura, de tradução nessas áreas do inglês para o português. Sobre este tema, parecem-nos elucidativas as seguintes três constatações. Em primeiro

tratasse, ou seja, na forma de dois ou mais projectos aos quais os estudantes/tradutores se candidatam e que lhes são, posteriormente, «adjudicados». Como se depreende desta breve explicação, a concepção que temos das aulas de prática da tradução radica na ideia de *simulação/encenação da realidade profissional*, não na *importação da realidade profissional* para a sala de aula. Isto acontece porque consideramos o ambiente universitário como, singularmente, adequado à acção *profissionalizante e crítico-reflexiva*, conforme advogam autores como Christiane Nord, Daniel Gouadec ou Esther Monzó, não à acção *profissional* (Nord 1997b, 2-3) (Gouadec [1999] 2003, 13) (Monzó 2006b, 71-72).

lugar, a situação do inglês como a nova língua franca das publicações científicas e técnicas (cf. n. 2). A seguir, a opção europeia pelo multilinguismo, que assegura a continuada importância da tradução para português. Por fim, a tendência global para os consumidores preferirem a informação redigida na sua própria língua, conforme demonstra este passo:

- A sizeable majority of all Web documents are in English (62%–87%, depending on the survey). However, only one in four of the world's population speaks English to some level of competence and over 90% of the world's population needs or prefers a language other than English for business purposes.
- The top ten languages of the world account for approximately 50% of the world's population, and over 2,000 languages account for the remaining 50%. (Lommel 2007, 12) ²⁷⁵.

²⁷⁵ Neste sentido aponta, igualmente, o artigo de Donald DePalma, «Going from Simple Translation to Successful Transactions on Global Websites», que, tendo inquirido 2.400 pessoas, de oito países (Alemanha, Brasil, China, Espanha, França, Japão, Rússia e Turquia), que fazem compras em linha acerca da sua atitude e preferências, chegou às seguintes conclusões: «**Most people insist on buying in their own language.** (...) more than half our sample (52.4%) buys only at websites where the information is presented in their language. More than 60 percent of consumers in France and Japan told us they buy only from such sites. When we factored in language competence, we found that people with no or low English skills were six times less likely to buy from Anglophone sites than their countrymen who claimed English proficiency.

«**The more important an item is to the buyer, the more impact language has on its purchase.** Among our respondents the vast majority (85.3%) feels that pre-purchase information in their own language is a critical

Ou seja, este conjunto de dados apela a que se formem tradutores especializados na produção de documentação científica e técnica do inglês para o português.

Ainda do ponto de vista extra-institucional, o **subcapítulo 6.1.2** mostrou que a tradução conta, hoje, com normas próprias, a principal das quais é, para quem trabalha no espaço europeu e para o espaço europeu, a norma europeia de serviços de tradução, EN 15.038. A norma oferece uma definição de tradução, sugere um perfil para os tradutores e descreve as vias de acesso à profissão, a principal das quais é a formação superior em Tradução.

Através do **subcapítulo 6.1.3**, ficámos a conhecer as necessidades e expectativas da indústria que acolhe os tradutores. Ao contrário da norma EN 15.038, que interpreta a tradução como uma *actividade* e uma *profissão autónomas*, esta parte da tese mostrou que a tradução representa uma porção substancial dos rendimentos deste sector do mercado, mas que ela é, cada vez mais, entendida como uma componente dos serviços mais abrangentes da localização, internacionalização, globalização e, até, das línguas. Daqui, concluímos que as empresas precisam de tradutores polivalentes, capazes de desempenharem tarefas bastante mais diversificadas do que as tarefas específicas indicadas na norma europeia de prestação de serviços de tradução.

No **subcapítulo 6.1.4**, mencionámos algumas das orientações que afectam, directamente, as instituições de ensino superior, como a duração dos cursos e os objectivos da formação inicial, designadamente, o

factor in buying insurance and other financial services. Conversely, just 45.8 percent of the sample told us that language is important when buying a shirt. The more valuable an item, the more likely it is that someone will decide that reading about it in their own language is a non-negotiable pre-cursor to buying it.» (D. A. DePalma 2007a, 1-2).

da capacitação para o exercício de uma actividade profissional, o da participação activa no desenvolvimento da sociedade e o da aprendizagem ao longo da vida.

Em conclusão, os conteúdos dos subcapítulos 6.1.1 a 6.1.4 orientaram-nos para uma primeira inferência: a de que a nossa proposta formativa deveria ser orientada para a **tradução e áreas afins** e não, apenas, para a **tradução**, como é habitual em Portugal.

O **subcapítulo 6.1.5** inaugurou a análise das componentes de natureza interna. No **subcapítulo 6.1.5.1**, analisámos alguns cursos de (tradução e) redacção, localização, comunicação científica e técnica, comunicação internacional e TI. Percebemos que existe uma ligação profunda entre estes cursos, principalmente entre os cursos de tradução, de comunicação científica e técnica e de TI e discriminámos os conhecimentos e as competências que são comuns a estes profissionais. No **subcapítulo 6.1.5.2**, estudámos a percepção académico-profissional das competências dos tradutores, em geral, e dos Tct, em especial. Verificámos que, à excepção de um menor interesse pelas competências tecnológicas (no sentido de conhecimentos de engenharia informática), a bibliografia mais recente atribui aos tradutores, em geral, o mesmo tipo de competências que detectámos no subcapítulo 6.1.5.1. E constatámos que as competências dos Tct distinguem-se das competências dos tradutores, em geral, em dois planos: o dos conhecimentos de especialidade e o dos géneros de documentos. Concluímos, então, que os sectores-alvo da formação de Tct deverão ser os sectores da *tradução* e da *comunicação profissionais* ou, por outras palavras, o sector englobante da *comunicação profissional internacional*. Mas, também, notámos que as competências que distinguem os Tct necessitavam de ser mais bem desenvolvidas, faltando determinar as áreas e subáreas de especialidade que devem ser estudadas e a sua eventual ligação aos diferentes géneros de documentos. Prometemos realizar essa tarefa no presente subcapítulo. É isso que passamos a fazer.

A bibliografia sobre a TCT tem dedicado alguma atenção a estas

duas competências. Claude Bédard, p. ex., apelou a que os tradutores técnicos tivessem:

- conhecimentos científicos de base: conhecimentos de mecânica de sólidos e de fluidos e conhecimentos de termodinâmica, electricidade, acústica, óptica e química;
- conhecimentos tecnológicos gerais: conhecimentos de mecânica, electrotecnia, electrónica, materiais, medidas, desenho técnico e informática; e
- conhecimentos essenciais sobre a indústria (Bédard 1986, 100-113).

Michael Hann enumerou os «conceitos básicos de todas as áreas da ciência e tecnologia modernas» ²⁷⁶ e os fundamentos de temas como a ciência dos materiais, a electricidade e a engenharia automóvel.

Mais recentemente, Emilio Ortega Arjonilla dividiu o ensino-aprendizagem da TCT, do francês para o espanhol, em dois blocos – Biomedicina e Ciências e tecnologias –, associando cada um deles a géneros e, por vezes até, a temas específicos, conforme se constata na Tabela 19 (p. 383).

Ao contrário das propostas de Bédard e Hann, essa proposição associa os diferentes blocos temáticos a alguns géneros de documentos. Todavia, salvo raras excepções, o autor não especifica a relação entre os géneros e os temas a que os mesmos estão mais ligados.

²⁷⁶ «a systematic introduction to the basic concepts underlying all areas of modern science and technology, with regard to the problems involved in translating from German into English» (Hann 1992, vii).

BLOCOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM
Documentos de Biomedicina	♦ Documentos médicos de carácter científico: ♦ Manuais universitários de diferentes especialidades médicas (Traumatologia, Radioterapia, Sofrologia, etc.) ♦ Artigos de revistas de especialidade (selecção de especialidades médicas) ♦ Artigos de enciclopédias médicas monográficas especializadas (selecção de especialidades médicas) ♦ Documentos médicos de carácter técnico: ♦ Manuais universitários sobre cirurgia e/ou técnicas de aplicação no exercício da medicina (selecção de especialidades médicas) ♦ Artigos de revistas de especialidade sobre aplicação de técnicas de medicina no meio hospitalar (selecção de especialidades médicas) ♦ Artigos de enciclopédias médicas monográficas especializadas que abordam a aplicação de técnicas de medicina no meio hospitalar (selecção de especialidades médicas) ♦ Documentos médicos de carácter divulgativo: ♦ Folhetos de informação médica geral e/ou de prevenção de doenças ♦ Documentos médicos científico-jurídicos: ♦ Documentos de medicina legal
Documentos científico-técnicos	♦ Localização de produtos multimédia: ♦ Tradução de produtos multimédia de tema científico-técnico ♦ Tradução de produtos multimédia de tema histórico-artístico ♦ Documentos técnicos sobre o funcionamento de uma ferramenta ou aparelho: ♦ Manuais de utilizador com problemas de tradução técnica ♦ Folhetos do domínio biomédico sobre as características técnicas e forma de utilização de instrumentos cirúrgicos ♦ Documentos científicos de revistas especializadas: ♦ Artigos de diferentes especialidades (Biologia, Física, Botânica, etc.) ♦ Artigos de Psicologia ♦ Documentos técnicos sobre tecnologia automóvel: ♦ Documentos sobre as características técnicas do automóvel ♦ Documentos sobre a forma de utilização, funcionamento e reparação de componentes do automóvel

Tabela 19. Selecção de textos para um curso de tradução científico-técnica (Ortega Arjonilla 1998, 95-96)

Silvia Gamero Pérez e Amparo Hurtado Albir, por seu lado, estabelecem três objectivos de aprendizagem, dois de iniciação e um de especialização. Este último centra-se na aprendizagem da tradução dos géneros de documentos científicos e técnicos, que ordenam por grau de dificuldade (documentos de natureza pedagógica -> publicitária -> documentos industriais para utilização externa -> de investigação científica

-> industriais para utilização interna -> documentos de natureza técnico-jurídica [Gamero Pérez e Hurtado Albir 1999, 142-145]], em consonância com o princípio da progressão dos conteúdos defendido no projecto *Tuning* (González e Wagenaar 2005). Todavia, também o contributo destas autoras descurara a relação entre os géneros de documentos e as diferentes áreas e subáreas de especialidade.

Ou seja, os tradutores e os estudiosos da tradução adiantaram algumas propostas que admitem a existência de uma relação entre os géneros de documentos e as áreas e subáreas de especialidade científicas e técnicas, mas nenhum deles a desenvolve. Desta forma, eles transmitem a ideia de que todos os géneros são transversais a todas as áreas profissionais, não necessitando de um tratamento diferenciado. Tão pouco notamos nestes autores uma preocupação em sequenciar as áreas e subáreas de especialidade por grau, seja de dificuldade, seja de incidência profissional, ou outro.

Decidimos, então, consultar a bibliografia sobre a comunicação científica e técnica, que se constatou ser basilar à tradução (cf. cap.º 6.1.5.1 e a referência a Jody Byrne no cap.º 6.1.5.2). No capítulo de introdução à obra por eles editada, *The Practice of Scientific and Technical Communication*, Lutz e Storms mostram que as áreas com as quais a CCT se cruza são mais abrangentes do que as «ciências» e as «tecnologias», conforme testemunham os ramos de actividade que compõem os capítulos da obra e que reproduzimos na Tabela 20 (p. 385) (Lutz e Storms 1998b, xi). O conteúdo desses mesmos capítulos inclui indicações acerca das disciplinas que são fundamentais ao desempenho da actividade de Cct nos seus diferentes ramos e que, também, compõem a Tabela 20.

RAMOS DE ACTIVIDADE	DISCIPLINAS
Business and manufacturing	Business Courses: Accounting, Business ethics, Business law, Business policy, Business statistics, Economics (micro and macro), Management (or organizations and behavior, and of human resources; sales management, retail management, operations management); Managerial finance; Marketing (marketing, advertising, promotional strategy, consumer behavior, direct marketing, marketing of services, international marketing), Forensics. Technical Courses: Automotive writing (Chemistry, Physics, Automotive Design, Metallurgy, Materials stress); Furniture industry (Botany, Chemistry, Wood working, Textiles, Interior design, Furniture construction); Food science and nutrition (Food chemistry, Botany, Nutrition, Physiology); etc.
Engineering	Engineering and Sciences («These engineering fields include agricultural, architectural, automotive, bioengineering, ceramic, chemical, civil, construction electronic, electrical, environmental, industrial, marine, materials, mechanical, metallurgical, mining and geological, naval, nuclear, oceanographic, optical, petroleum, reliability, software, structural, systems and welding» (Barchilon 1998, 38)
Aerospace industry	Mathematics, Physics, Chemistry, Biology. Aeronautics and Aerodynamics, Computer science, Space technology, Computational fluid dynamics, Engineering, Environmental science, Statistics.
Environmental sciences	Biology, Chemistry, Geology, Physics, Environmental issues courses
Hazardous waste management	Environmental sciences, Environmental engineering, Geology, Chemistry, Ecology
Computer industry	Computer science or other cognate technical discipline
Science writing	<i>Introductory courses in each of the major areas of science:</i> Physics, Chemistry, Geology and Biology(including laboratory work); Introductory psychology and physiological psychology; Statistics; Bioethics
Medical and health care environments	Life sciences (Biology, Zoology, Physiology, Anatomy, etc.), Chemistry or Biochemistry, Pharmacology, Algebra; Calculus; Statistics or Biostatistics
Pharmaceutical	Biology, Pharmacology, Anatomy, Physiology, Medical terminology, Math, Logic and Statistics
Technical and scientific advertising	Basic Business Classes: Introduction to Marketing, Advertising, Business-to-business (or industrial) marketing, International marketing, Strategic planning, Market research, Cultural diversity in the business environment, Finance, Accounting Technical and Scientific Courses: Introductory courses in public health, Epidemiology, Health administration; Chemistry, biochemistry, and toxicology, Anatomy and physiology, Risk management, Crisis Communications

Tabela 20. Ramos da actividade de CCT e respectivas áreas de formação de especialidade (Lutz e Storms 1998a, 38, 41)

O propósito didáctico que nos guia apela, no entanto, à sistematização destas indicações. Orientando-nos pela «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação» que, conforme mencionámos na n. 116, se baseia em classificações europeias e internacionais (Diário da República 2005, 2283-2285), criámos a tabela do Volume II - Apêndice R e sintetizámos os seus conteúdos no gráfico da Figura 97 (p. 388).

A leitura desse gráfico informa que os conhecimentos de Ciências Físicas, Ciências da Vida, Matemática e Estatística são basilares à actividade dos Cct, sendo as restantes áreas do conhecimento e actividade profissional de especialização subsequente ²⁷⁷. O gráfico informa, ainda,

²⁷⁷ Para uma ideia da importância das áreas de especialização, remetemos para os resultados de um inquérito realizado em Abril de 2007, para a Society for Technical Communication. O inquérito, enviado a 5.000 comunicadores técnicos nos Estados Unidos, procurava determinar quais as indústrias que contratam estes profissionais. Os resultados indicaram que 80 por cento dos participantes trabalham nas indústrias a seguir discriminadas, sendo que as primeiras cinco indústrias contratam os serviços de 50 por cento de todos os participantes: «1. Health Care (includes Medical, Pharmaceutical, Biomedical, and Biotech)», «2. Banking/Financial», «3. Telecommunications», «4. Insurance», «5. Computer Software», «6. Government», «7. Manufacturing», «8. Automotive», «9. Education (includes Colleges, Universities, and Library Science)», «10. Information Technology», «11. Retail», «12. Publishing», «13. Advertising», «14. Aerospace (includes Aeronautics and Airline)», «15. Defense and Military» (os sublinhados são nossos) (Davis 2007).

Ou seja, no que diz respeito às indústrias relacionadas com as actividades científicas e técnicas, o inquérito ordenou-as da seguinte forma: saúde, telecomunicações, informática, indústrias transformadoras, indústria automóvel, tecnologias da informação, indústria aeroespacial e defesa. A comparação destes resultados com os resultados do nosso inquérito revelam uma profunda semelhança entre os mesmos, pois, embora a saúde (ou Ciências Médicas, como a descrevemos no inquérito) ocupe, aqui, o primeiro lugar e, no inquérito que realizámos, o segundo, o facto é que o conjunto das outras indústrias aqui citadas, que se inserem na subárea das Ciências Tecnológicas do nosso inquérito, ultrapassará, muito provavelmente, o valor da área da saúde, reiterando a ordem de importância que os tradutores científicos e técnicos em > pt_PT indicaram: Ciências

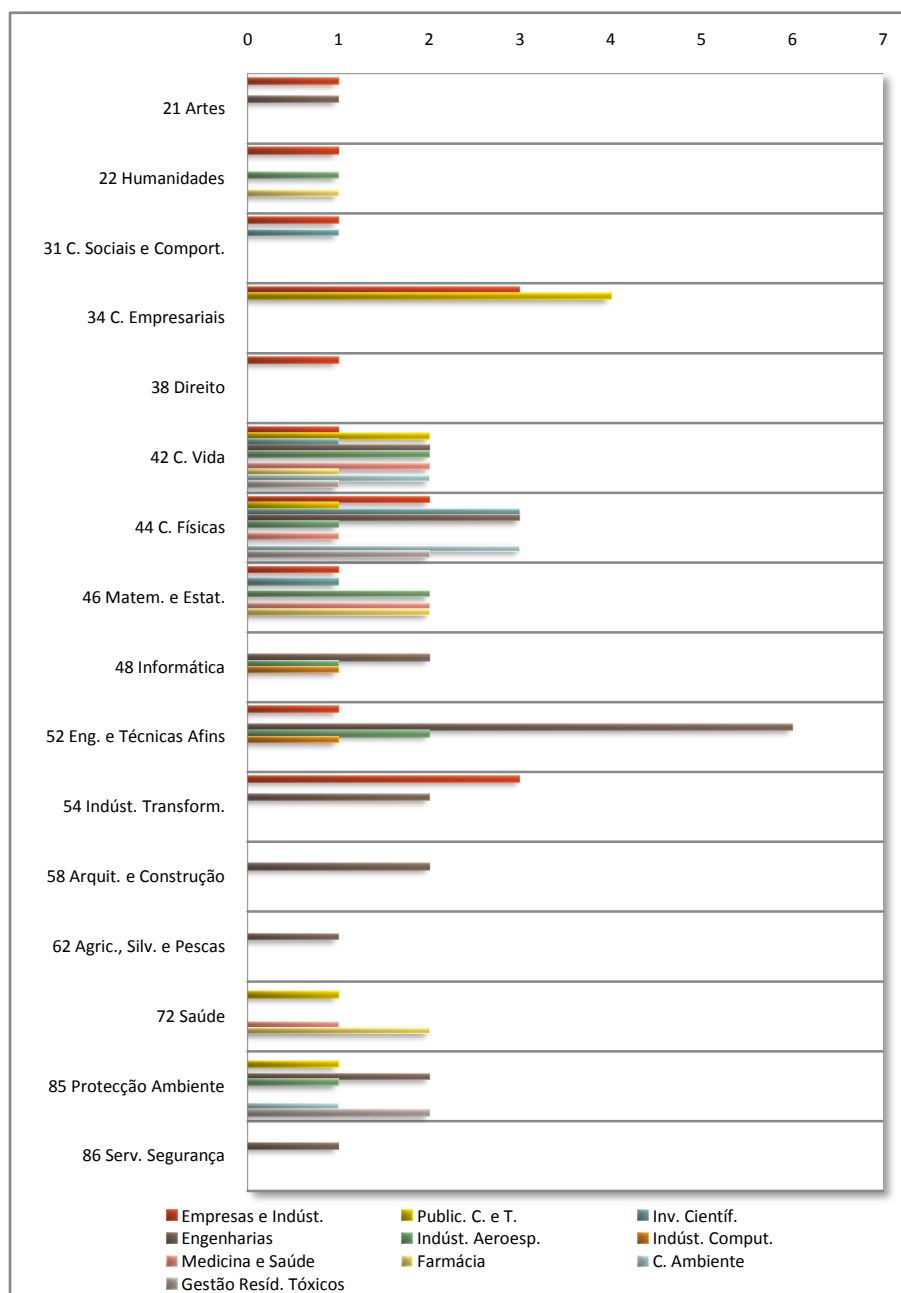


Figura 97. Áreas de educação e formação mais comuns associadas aos ramos de actividade dos Cct referidos em Lutz e Storms 1998

Tecnológicas → Ciências Médicas.

que as actividades ligadas à comunicação científica e técnica não dispensam o conhecimentos de temas ligados às Ciências Empresariais. No que respeita às Humanidades, parecem-nos importantes as referências à Ética e à Lógica.

Embora os dados que enformam o gráfico reflectam a realidade da CCT nos Estados Unidos, a universalidade dos conhecimentos científicos e técnicos e das suas disciplinas de base, aliada à continuada globalização dos bens e conhecimentos, convencem-nos de que as áreas de educação e formação dos Cct não são muito diferentes em qualquer parte do mundo, pelo que as adoptaremos na nossa proposta curricular.

Uma vez conhecidas as áreas e subáreas do saber e da actividade profissional que importa abordar na formação dos comunicadores e dos Tct, falta apurar a existência de uma relação, que cremos existir, entre os géneros de documentos e os diferentes ramos da actividade da CTT.

O nosso primeiro passo é a anotação das referências que os autores da obra de Lutz e Storms fazem aos géneros de documentos das suas áreas de trabalho. A seguir, associamo-las à classificação dos géneros, ordenados por nível de dificuldade, que enformou o nosso inquérito e transpomos o resultado para a tabela que compõe o Volume II - Apêndice S. A presença de espaços em branco na tabela mostra que os géneros de documentos científicos e técnicos não são transversais a todos os ramos de especialidade, confirmando a nossa suspeita inicial.

O passo seguinte é detectar as ligações entre os tipos de géneros de documentos e os principais ramos de actividade da CTT. A observação da tabela do Volume II - Apêndice S a partir deste ângulo revela zonas de incidência que interpretamos como indicadoras dos nexos que a Tabela 21 (p. 389) ilustra.

GÉNEROS DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS E TÉCNICOS		RAMOS DE ACTIVIDADE DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA
Géneros de natureza didáctica	↔	Empresas e Indústria Engenharias Investigação Científica Medicina e Saúde; Farmácia
Géneros de natureza publicitária	↔	Todos, excepto os resíduos tóxicos
Géneros industriais para utilização externa	↔	Empresas e Indústria Engenharias; Informática Ambiente
Géneros de investigação científica	↔	Medicina e Saúde; Farmácia
Géneros industriais para utilização interna	↔	Empresas e Indústria Engenharias
Géneros científico-jurídicos e técnico-jurídicos	↔	Os três ramos em que ocorrem: Engenharias, Ambiente e Medicina e Saúde

Tabela 21. Relação entre os grupos de géneros de documentos e os ramos de actividade dos Cct, a partir de Lutz e Storms 1998

Ou seja, descobrimos que os géneros didácticos estão presentes em quase todos os ramos de actividade e que os géneros publicitários são transversais às diferentes áreas. Os géneros industriais para utilização externa estão mais ligados à actividade empresarial e industrial, às engenharias e, ainda, ao ambiente. Os de investigação científica são abundantes na medicina, saúde e farmácia. Os géneros industriais para utilização interna proliferam nos meios empresariais e industriais, embora, também, ocorram, com alguma frequência nas engenharias. Por fim, os géneros de tipo científico-jurídico e técnico-jurídico, bastante menos frequentes, ocorrem ligados às engenharias, ao ambiente e à medicina e saúde.

Uma vez determinadas as áreas e subáreas de especialidade que importa aprender, bem como a sua sequência, e estabelecida a ligação entre as mesmas e os diferentes géneros de documentos, podemos prosseguir com a recapitulação das necessidades sociais que ajudam a justificar a nossa proposta de curso.

No **subcapítulo 6.1.6** traçámos os perfis de dois grupos que são cruciais à planificação curricular: os estudantes e os docentes. No

subcapítulo 6.1.6.1 concluímos que os estudantes-alvo são, predominantemente, jovens e jovens-adultos, com nenhuma ou pouca experiência de trabalho e com interesses e atitudes bastante idênticos, podendo alguns deles ser originários de outros países. A maioria dos estudantes ingressa no ensino superior transportando consigo conhecimentos e competências de línguas, redacção, gestão da informação e TIC que permitem concentrar a atenção, desde o início do curso, no ensino-aprendizagem da tradução e da comunicação científicas e técnicas profissionais. Todavia, também constatámos que os estudantes conhecem mal a tradução e os objectivos de uma formação em tradução e que a maioria não espera vir a exercer a actividade de tradutor. Por fim, verificámos que os seus interesses e passatempos estão bastante mais ligados às actividades interpessoais que envolvem acção e à imagem do que à leitura. Considerámos os dois últimos pontos como uma razão adicional para alargar a formação de tradutores ao universo, mais vasto, da comunicação profissional internacional. No **subcapítulo 6.1.6.2** definimos o perfil ideal dos docentes. Sublinhámos, no entanto, a importância de, a ter de escolher entre um perfil mais académico ou mais profissional dos docentes, privilegiar o perfil académico, pela maior garantia que o mesmo oferece de assegurar uma formação profissionalizante e crítico-reflexiva. Defendemos, ainda, a adopção de estilos de ensino mais centrados no estudante e atentos à progressão nas aprendizagens. Por fim, destacámos a pluridisciplinaridade da equipa docente e coordenadora e a consequente articulação interpessoal e de conteúdos.

Em conclusão, a análise que efectuámos ao longo do subcapítulo 6.1 encaminha-nos para as seguintes conclusões:

- existe um mercado de trabalho com boas perspectivas de continuada empregabilidade para as pessoas com formação nas áreas da tradução e da comunicação, ou seja, da comunicação internacional;
- existe um mercado de trabalho com boas perspectivas de

continuada empregabilidade para os diplomados nos sectores da tradução e da comunicação científicas e técnicas, em geral, e da tradução e comunicação científicas e técnicas, na combinação/orientação linguística em > pt_PT, em particular;

- os domínios da tradução, da comunicação e das TI ostentam semelhanças profundas;
- os conhecimentos e as competências dos profissionais da tradução, da comunicação e das TI são muito idênticos;
- este panorama, quando combinado com o tipo de conhecimentos que os estudantes detêm quando entram para a faculdade e com a possibilidade de se constituírem equipas pluridisciplinares de docentes dedicados, primeiramente, ao ensino e ao mundo académico, apela à implementação de um curso de primeiro ciclo do ensino superior orientado para o ensino-aprendizagem da tradução e da comunicação, relacionadas com as actividades científicas e técnicas, na combinação/orientação linguística em > pt-PT ²⁷⁸.

²⁷⁸ Entre as interrogações que uma tal selecção pode suscitar, destacamos as que se relacionam com a razão da eleição de uma única combinação/orientação linguística, dado que o perfil da *DGERT*, por exemplo, advoga o domínio de mais do que uma língua estrangeira (cf. cap.º 6.1.1), e com o facto de a combinação/orientação linguística ser em > pt-PT. Esta última opção parece-nos ser justificada pela elevada percentagem de traduções científicas e técnicas que o nosso inquérito apurou realizarem-se do inglês para o português. A primeira tem a ver com a carência de oportunidades formativas, de nível superior, que aprofundem estas áreas carenciadas da tradução, conforme chegaram a constatar alguns dos tradutores que participaram no mesmo inquérito. Ademais, embora saibamos que uma tal opção não é comum nos cursos de primeiro ciclo do ensino superior, também é um facto que ela não é inédita. Um exemplo é a proposta de cursos sobre «Technical Communication and Translation», de Susanne Göpferich, que situa o ensino-aprendizagem da «linguistic and translation competence in one foreign language» no primeiro ciclo e reserva para o segundo ciclo «the option to extend their knowledge and

Sendo assim, falta conhecer os perfis académico e profissional que norteiam o curso.

6.2. *Os perfis académico e profissional*

O **perfil académico** envolve a definição de elementos como a área de formação, o tipo de formação, o nível da formação, o nível de especialização e a duração do curso (González e Wagenaar 2005) (Kelly 2005). Antes de mais, cremos, a determinação do perfil académico envolve a fixação do título do curso.

O subtítulo desta tese é «Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica do Inglês para o Português». Este desenvolvimento faz supor que a formação de tradutores decorra no âmbito de um curso de «Tradução» ou, dada a especificidade da formação, no âmbito de um curso de «Tradução Científica e Técnica». Uma tal **designação** seria, aliás, consentânea com a autonomia da disciplina que estuda os fenómenos da tradução – a disciplina dos ET (cf. cap.º 1.1.2.1).

Contudo, também verificámos que os ET são uma transdisciplina que pode assumir características mais próximas da interdisciplinaridade e/ou da multidisciplinaridade e/ou da própria transdisciplinaridade (cf. cap.º 1.1). E, no subcapítulo 0.4, concluímos que a tradução é, fundamentalmente, uma acção de comunicação, conclusão que foi

expertise in a (...) programme concentrating on one of the following topics:

- a second foreign language
- computational linguistics
- multi-media programming
- socio-linguistics and cultural studies» (Göpferich 2000).

É este o percurso que preferimos acompanhar.

reforçada no subcapítulo 5.8, quando descrevemos a tradução como (uma forma de) comunicação profissional. Nessa altura, porém, também constatamos que a comunicação profissional é (uma forma de) tradução e que ambas são formas de comunicação profissional internacional. Os subcapítulos do capítulo 6 reforçaram a existência destes elos nos planos socioprofissional e educativo.

Este percurso permitiu-nos defender a criação de um curso que reúna o ensino-aprendizagem da tradução e da comunicação, ou seja, da comunicação internacional, ligada às actividades científicas e técnicas. Um tal curso, acrescentamos agora, dotaria os estudantes dos conhecimentos e das competências que lhes permitiriam desempenhar, desde o início, diferentes tarefas no universo da comunicação profissional internacional ou escolher uma delas, como a de tradutor. A médio e a longo prazo, esse tipo de formação dotá-los-ia da versatilidade que lhes permitiria evoluírem, mais facilmente, na carreira e acompanhar ou, até mesmo, antecipar os desenvolvimentos do sector da comunicação internacional – e isto, tanto do prisma da actividade profissional em si, como do estudo em torno da mesma.

Esta conclusão licita que, em vez de «Tradução» ou de «Tradução Científica e Técnica», o curso receba designações mais abrangentes. As alternativas que sobrevêm são *Comunicação Internacional Científica e Técnica* e *Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas*. A primeira opção é, provavelmente, a mais adequada, mas ela eclipsa a componente da tradução, que é um objectivo primordial. Além disso, o termo «comunicação internacional» é relativamente desconhecido em Portugal, como área de educação e formação (ao contrário do que acontece com a tradução), dando ocasião a dúvidas e equívocos. Por esta razão, designamos a nossa proposta de curso como *Licenciatura em Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas*.

No que se refere à **área da formação**, o título do curso sugere que seja dupla: a tradução e a comunicação. Uma tal solução é, porém, inviável segundo a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e

Formação», que associa a área de educação e formação dos cursos à área predominante, conforme se lê neste passo: «Recorde-se que é o conteúdo principal de um programa, ou um conjunto de programas de formação, que condiciona a sua afectação a uma determinada área de educação e formação» (Diário da República 2005, 2283). Por outro lado, este mesmo documento mostra que as alternativas não poderão ser a «tradução» ou a «comunicação», porque elas não existem como áreas de formação independentes, estando integradas, respectivamente, na área de educação e formação em «Línguas e literaturas estrangeiras» e nas áreas de educação e formação em «Áudio-visuais e produção dos *media*» e em «Informação e Jornalismo» (Diário da República 2005, 2289). Conforme veremos adiante (cf. cap.º 6.4.2), a área de formação predominante do curso é a última: «Informação e Jornalismo». No entanto, o facto de o curso que propomos não ser, claramente, sobre «Jornalismo», e, sim, sobre «Informação», aconselha à utilização deste único termo. A abrangência do mesmo apela, no entanto, a que o complementemos com uma designação mais identificadora. Nesta altura, colocam-se duas hipóteses: a de empregar a designação mais lata de «Comunicação Internacional» (cf. p. 276), ou a mais complexa, mas, também, mais específica de «Comunicação e Tradução». A nossa opção recai sobre a que melhor discrimina as áreas de formação do curso. Assim, descrevemos a área predominante do curso como **«Informação (Comunicação e Tradução)»**.

O **tipo de formação** envolve uma decisão acerca da vocação profissional ou académica do curso (Kelly 2005, 62). Como já se compreendeu, a nossa proposta destina-se ao ensino superior. Segundo as indicações do projecto *Tuning* e as recomendações do *TNP*, este nível de ensino deve harmonizar a vertente profissionalizante, que satisfaz o critério da empregabilidade dos estudantes, e a vertente académica, que caracteriza a formação de nível superior (González e Wagenaar 2003, 31) (European Language Council 2003b, 1). É, por conseguinte, este objectivo dual que a nossa proposta formativa procura atingir.

Quanto ao **nível da formação**, o nosso propósito é, conforme já anunciámos, o primeiro ciclo de estudos superiores.

A seguir, falta determinar o **nível de especialização** do curso. Nesta altura, importa fazer uma ressalva acerca do tipo de *especialização* a que nos reportamos. O nosso objectivo é o tipo de especialização do curso (a especialização *científica e técnica*) e não a *tradução* e a *comunicação* enquanto áreas de especialidade.

Na sua proposta de curso de Tradução de primeiro ciclo, o *TNP* advoga, explicitamente, uma formação generalista, reservando para o segundo ciclo as opções formativas mais *especializadas*. Implicitamente, porém, detectamos alguma disponibilidade para a especialização *temática* logo no primeiro ciclo, quando lemos no descritor da u. c. de «Temas de Especialidade I», p. ex., que ela é de «Introdução a um ou mais domínios de especialidade (Economia, Direito, Ciência e Tecnologia e/ou Medicina, etc.)» (o sublinhado é nosso) ²⁷⁹. Uma opinião bastante mais explícita, que julgamos útil recordar, aqui, é a de Anthony Pym quando o autor afirma que, hoje em dia, não é possível (continuar a) sustentar a ideia de que se formam tradutores/especialistas das línguas para *todos* os segmentos profissionais, devendo os estabelecimentos de ensino superior orientar os seus esforços para um único segmento (Pym 2000).

As opções de natureza *especializante* nos cursos de formação inicial ministrados no ensino superior não são, no entanto, comuns nos países em que o ensino-aprendizagem da tradução ocupa um lugar privilegiado, como é o caso de Espanha. Aí, o normal é os cursos de «Tradução», de «Tradução e Interpretação» e de áreas afins promoverem o desenvolvimento das competências de tradução *geral* através de u. c. de tradução jurídica, tradução literária, tradução jornalística, tradução técnica, tradução económica, tradução científica, etc. Nestes cursos, o

²⁷⁹ «Introduction to a domain subject (in Economics, Law, Science & Technology, and/or Medicine, etc.)» (European Language Council 2003c, 5).

ensino-aprendizagem da TCT é, porém, uma constante.

No nosso país, a análise dos cursos de Tradução e dos cursos relacionados com a tradução (cf. cap.º 4) manifestou alguma consciência da importância da tradução especializada. Mas, no que diz respeito à tradução *científica e técnica*, os dados foram inconclusivos, levando-nos a afirmar que a aquisição das competências de tradução dos documentos desta natureza, no primeiro ciclo de estudos superiores, é, ainda, um objectivo raro.

Foi, de facto, nos cursos de comunicação (científica e) técnica que notámos uma postura diferente ²⁸⁰. Estes cursos não hesitam em centrar o seu objectivo primordial nas especialidades científicas e técnicas, imprimindo aos cursos de primeiro ciclo do ensino superior um nível de especialização que os cursos de tradução associam à formação subsequente. O facto de estas formações serem desenhadas e oferecidas num país que tem marcado o ritmo e as tendências do desenvolvimento económico e industrial, aliado à constatação de que as áreas de incidência dos cursos coincidem com as que oferecem mais trabalho aos tradutores (cf. cap.º 6.1.1) e aos comunicadores internacionais constituem duas fortes razões para seguirmos o seu exemplo.

Assim, a nossa proposta de curso é, simultaneamente, abrangente e especializada. Ela é abrangente nas áreas de especialização do curso: a tradução e a comunicação. Ela é *especializada* no tipo de tradução e comunicação que visa desenvolver: a *tradução e comunicação ligadas às actividades científicas e técnicas*.

O último descritor do perfil do curso que interessa indicar é o da sua **duração**. Conforme se escreveu no subcapítulo 6.1.4, a duração habitual dos cursos de primeiro ciclo em *Tradução* é de seis semestres. A duração total do curso corresponde à obtenção, pelos estudantes, de 180

²⁸⁰ Cf. o exemplo do curso de «Technical and Scientific Communication», da *James Madison University*, no subcapítulo 6.1.5.1.

créditos ECTS. Cada semestre equivale, assim, a um total de 30 créditos ECTS. A nossa opção, em termos do número de créditos por disciplina, fixa-se nos 5 créditos, querendo dizer que, à excepção do último semestre da nossa proposta de curso (cf. cap.º 6.4.2), cada semestre contém seis u. c.

Uma vez delineado o perfil académico, importa descrever o **perfil profissional**, i. e., o perfil do especialista que o curso visa formar. Conforme já se compreendeu, este perfil profissional é mais amplo do que o perfil do tradutor. Os subcapítulos do presente capítulo 6 mostraram que, hoje em dia, os profissionais da tradução têm de agregar outros conhecimentos e outras competências e que estes se encontram, fundamentalmente, no campo da comunicação internacional. Dentre os estudos que identificam os perfis que, de uma forma mais ou menos directa, contemplam a diversidade de actividades dos tradutores, da perspectiva da comunicação, referimos os estudos de Christiane Nord e de Susanne Göpferich.

Christiane Nord descreveu o *tradutor funcional* como o profissional que alia à consciência da tradução, enquanto uma actividade determinada por contextos diversos, a capacidade de produzir documentos de chegada que sirvam os propósitos comunicativos da tradução (Nord 1997b, 210). Esta tarefa pressupõe a posse de excelentes competências de análise e de produção escrita e, até, o reconhecimento de que a tradução envolve as três modalidades referidas por Roman Jakobson (Jakobson [1959] 2000, 114). No capítulo 6.1.5.2, onde referimos, pela primeira vez, este perfil de tradutor, anunciámos que o mesmo continha a maior parte das competências que os restantes autores aí abordados referiam. Implicitamente, portanto, o perfil do *tradutor funcional* afigurava-se como o ponto de chegada do perfil do tradutor.

Mas Susanne Göpferich escreveu que os cursos de tradução e CT caminham para uma fusão que «poderia receber o nome de comunicação

técnica intercultural»²⁸¹. Ao fazê-lo, a autora apontou, ainda que indirectamente, para um novo perfil profissional, ou seja, o perfil simbiótico do profissional que é capaz de pôr em prática as suas competências de tradução, as suas competências de comunicação e, quando necessário, ambas em simultâneo. A este profissional chamamos o **comunicador internacional pluricompetente** de documentação científica e técnica.

Tal como se depreende pela trajectória da presente tese e pelo título que atribuímos ao curso – *Licenciatura em Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas* –, a nossa proposta encontra-se mais próxima do perfil do *comunicador internacional pluricompetente* do que do *tradutor funcional*.

Nesta altura, poder-se-á perguntar por que razão o subtítulo da presente tese fala em *tradutores*, não em comunicadores internacionais, pluricompetentes. A causa desta escolha encontra-se na ênfase maior que atribuímos à componente tradutória da formação, conforme testemunha, aliás, a anteposição da tradução na designação do próprio curso.

Uma vez descritos os perfis académico e profissional, podemos prosseguir com a descrição dos objectivos do curso e dos resultados esperados da aprendizagem.

6.3. Objectivos do curso e resultados esperados da aprendizagem

O desenvolvimento dos subcapítulos do capítulo 6 permite-nos formular, de imediato, os objectivos gerais do curso. Estes são:

²⁸¹ «could be called inter-cultural technical communication» (Göpferich 2000).

No final da sua formação, os licenciados em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» terão adquirido conhecimentos e competências que lhes permitem iniciar uma carreira no universo da comunicação profissional internacional, como criadores de conteúdos originais e traduzidos, em diferentes suportes, relacionados com as actividades científicas e técnicas. Os licenciados terão adquirido, igualmente, conhecimentos e competências crítico-reflexivos que lhes permitem prosseguir a sua formação em áreas variadas de especialização.

Porque os objectivos de um curso representam uma súpula das competências que os estudantes desenvolvem ao longo do mesmo e porque o capítulo 6 permitiu recolher a opinião de diferentes sectores acerca das competências dos tradutores e dos comunicadores (científicos e técnicos), procedemos, a seguir, à inventariação das mesmas. Em primeiro lugar, discriminamos as competências que foram indicadas para os tradutores pela norma EN 15.038, pela indústria da tradução/línguas, nos cursos, à excepção do curso de comunicação científica e técnica, e pelos tradutores e os estudiosos da tradução. A seguir, agregamos as competências da comunicação que abstraímos do curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*, bem como as que indica o guia da *TCeurope* para a formação de comunicadores técnicos no espaço europeu (cf. n. 239).

A reunião das **competências** apontadas para os **tradutores** (científicos e técnicos) dá lugar à seguinte listagem:

- Competências de línguas (materna e estrangeira(s)),
- Competências de culturas,
- Competências informáticas,
- Competências de investigação e gestão da informação,
- Competências de comunicação,
- Competências teóricas de Tradução e do entendimento da tradução pelas diferentes culturas,
- Competências teórico-práticas,

- Competências de gestão da comunicação,
- Competências metodológicas,
- Competências de análise textual e cultural dos espaços de P e de C,
- Competência contrastiva,
- Competência de tradução (compreensão e produção de um DC, de acordo com as instruções do cliente) intralinguística, interlinguística e intersemiótica e para diferentes meios,
- Competência de géneros,
- Competências de especialidade (incluindo Engenharia Informática e Linguística Computacional),
- Competências técnicas relacionadas com a tradução,
- Competências técnicas relacionadas com a comunicação,
- Competência de localização, internacionalização e globalização,
- Competência de revisão,
- Competência de terminologia (criação e manutenção de bases de dados terminológicos),
- Competências de produção visual (gráfica e multimédia),
- Competências de gestão da qualidade,
- Competências de identificação e resolução de problemas,
- Competências de consultoria,
- Competências pedagógico-formativas,
- Competências profissionais (éticas, deontológicas, conhecimentos da actividade profissional e suas entidades, etc.),
- Capacidade de adaptação a novos contextos e situações,
- Capacidade de trabalho em equipas multidisciplinares e internacionais,
- Capacidade de liderança,
- Capacidade de negociação,

- Capacidade de autogestão e auto-avaliação,
- Espírito de iniciativa,
- Competências de trabalhar sob pressão,
- Eficácia,
- Rigor,
- Auto-imagem e autoconfiança,
- Capacidade de concentração, boa memória.

Conforme verificámos, neste conjunto de competências, as que se afiguram como distintivas dos **tradutores científicos e técnicos** são:

- Conhecimento de especialidades científicas e técnicas, e
- Competência de géneros de documentos científicos e técnicos.

Por outro lado, as competências que foram indicadas para os **comunicadores** (científicos e técnicos) são:

- Competências teóricas de Comunicação,
- Conhecimento dos princípios da comunicação visual,
- Competências de comunicação e gestão da comunicação,
- Competências informáticas,
- Competências de tecnologias da comunicação,
- Competências profissionais (incluindo o conhecimento do regime jurídico da CT),
- Competências de gestão de projectos e processos,
- Competências metodológicas (incluindo as competências de estruturação de informação e planificação de documentação),
- Competências de investigação e recolha de informação,
- Competências de especialidade (ligadas às actividades científicas e técnicas),
- Competências de produção de informação,
- Competências de produção de documentação escrita, de nível profissional (que inclui a competência de género),
- Conhecimentos de arranjo e composição gráfica e tipográfica,
- Competências de aplicação das técnicas de normalização,

- Competências de revisão de documentação em diferentes suportes,
- Competências de avaliação da qualidade,
- Competências de desenvolvimento de técnicas de usabilidade,
- Competências de apresentação,
- Competências de gestão,
- Competências de consultoria,
- Competências pedagógico-formativas,
- Competências de trabalho colaborativo,
- Competências de resolução de problemas.

As competências que são apontadas como sendo específicas dos **Cct** são, segundo a *TCeurope*:

- Competências de gestão da qualidade,
- Competências de produção e publicação de documentação técnica,
- Competências de localização e internacionalização,
- Competências de terminologia,
- Competências de bases de dados,
- Competências de indexação e resumo,
- Competências de publicação XML e de fonte localizada,
- Competências de criação de sistemas de ajuda em linha,
- Competências de expressão multimédia.

A comparação das competências, acima apontadas, dos tradutores e dos comunicadores (científicos e técnicos) salienta três factores: que algumas competências são comuns à tradução e à comunicação; que algumas competências podem ser agrupadas sob uma designação mais abrangente; e que, atendendo à distinção que o projecto *Tuning* estabelece entre as competências gerais/transferíveis (cf. Tabela 1) e as competências específicas dos estudantes, também nós efectuaremos igual distinção.

É esta sistematização que desenvolvemos nos subcapítulos

seguintes. Começamos com a descrição das competências gerais, tal como o projecto *Tuning* solicita.

6.3.1. Competências gerais

A harmonização das competências gerais indicadas no projecto *Tuning* com as competências dos tradutores e dos comunicadores (científicos e técnicos) que sintetizámos no subcapítulo 6.3 permite-nos chegar a uma primeira conclusão acerca das competências gerais dos profissionais da comunicação internacional.

As competências gerais a desenvolver no curso de primeiro ciclo do ensino superior em *Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas* são:

- **Competências instrumentais/funcionais:**
 - Conhecimentos gerais da área de estudo ²⁸²
 - Conhecimentos de comunicação escrita e oral na língua materna
 - Conhecimento de uma segunda língua
 - Competências de TIC
 - Competências de gestão da informação ²⁸³
 - Capacidade de identificação e resolução de problemas
- **Competências interpessoais:**

²⁸² Segundo o projecto *Tuning*, os conhecimentos gerais da área de estudo representam o «basic level of subject specific knowledge» e compreendem os seguintes três aspectos: «the basic facts», «the basic attitude considered specific to the subject area» e «related or necessary general knowledge which is not strictly subject specific» (González e Wagenaar 2005, 216)

²⁸³ Da nossa perspectiva, as competências de gestão da informação abarcam a capacidade de análise e síntese que o projecto *Tuning* classifica como uma competência instrumental/funcional e as competências de investigação que qualifica como uma competência sistémica.

- Capacidade crítica e autocrítica
- Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa ²⁸⁴
- Capacidade de trabalhar em contextos internacionais ²⁸⁵
- **Competências sistémicas:**
 - Capacidade de aplicação de conhecimentos na prática
 - Capacidade de adaptação a novos contextos e situações
 - Capacidade de realizar trabalho de forma independente ²⁸⁶

²⁸⁴ Consideramos esta como uma competência que envolve as competências interpessoais, de trabalho em equipas interdisciplinares e multidisciplinares, de comunicação com especialistas de outras áreas. A mesma subentende, ainda, a capacidade de negociação de que Christiane Nord fala.

²⁸⁵ Esta competência subentende, do nosso ponto de vista, o apreço pela diversidade e o multiculturalismo que o projecto *Tuning* associa às competências interpessoais e, ainda, a compreensão das culturas e dos costumes de outros países que o mesmo projecto situa entre as competências sistémicas.

²⁸⁶ A capacidade de realizar trabalho de forma independente não costuma ser referida, sobretudo, na bibliografia sobre tradução. A razão de uma tal lacuna é, somos levados a crer, a consciência de que a tradução implica, cada vez mais, o trabalho integrado em equipas ou, tão só, o contacto com os especialistas de outras disciplinas. É esta orientação que sustenta, conforme já vimos, o trabalho de um autor como Donald Kiraly. Mas a gregarização crescente do tradutor e do seu trabalho não deve ser tomada, estamos convictos, como uma característica absoluta ou, até, como um traço dominante da sua actividade. A nossa experiência na tradução e o contacto que temos com tradutores comprova que a tradução é uma actividade, essencialmente, independente e que requer excelentes capacidades de trabalho individual (acrescente-se, aqui, que, mesmo quando, plenamente, integrado numa equipa, o tradutor tem de saber organizar e desenvolver o trabalho que lhe compete por si só). Por estas razões, introduzimos a «capacidade de realizar trabalho de forma independente» na lista de competências dos tradutores e dos comunicadores (científicos e técnicos). Segundo o projecto *Tuning*, esta competência está relacionada com as capacidades cruciais de «organise available time, choose priorities, work to deadlines, and deliver what has been agreed on» (González e Wagenaar 2005,

- Capacidade de planejar e gerir projectos ²⁸⁷
- Vontade de ser bem sucedido ²⁸⁸.

A seguir, importa conhecer, então, as competências que são específicas dos Tct e dos Cct.

6.3.2. Competências específicas

As competências específicas a desenvolver na licenciatura de primeiro ciclo em *Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas* resultam da conjugação de quatro perfis: o perfil dos comunicadores, o perfil dos Cct, o perfil dos tradutores e o perfil dos Tct ²⁸⁹. Assim,

211). A «capacidade de realizar trabalho de forma independente» subsume, por conseguinte, a capacidade de autogestão, que o mesmo projecto inclui nas competências interpessoais, e subentende as capacidades de trabalhar sob pressão e de trabalhar de forma eficaz, indicadas por Christiane Nord.

²⁸⁷ A capacidade de planificação e gestão de projectos subentende, na nossa perspectiva, a capacidade de liderança.

²⁸⁸ Em nosso entender, o desejo de ser bem-sucedido é uma competência complexa, que subentende, e resulta, da conjugação de várias competências que foram apontadas pelo projecto *Tuning* e que resultaram do nosso levantamento das competências dos tradutores e dos comunicadores (científicos e técnicos). São elas: a capacidade de decisão (competência instrumental), o compromisso ético (competência interpessoal) e a capacidade de aprendizagem (contínua), a criatividade, o espírito de iniciativa, o espírito empresarial e o compromisso com a qualidade (competências sistémicas), bem como o rigor, a autoconfiança e a auto-imagem.

²⁸⁹ Esta distinção foi inspirada pelo guia da *TCEurope*, onde se distinguem as competências gerais dos comunicadores técnicos das suas competências específicas (cf. n. 239). Uma tal diferenciação chamou a atenção para a importância de distinguirmos as competências dos comunicadores e dos tradutores, em geral, e as competências que distinguem os comunicadores e os tradutores científicos e técnicos.

	COMPETÊNCIAS DOS COMUNICADORES	COMPETÊNCIAS DOS COMUNICADORES CIENTÍFICOS E TÉCNICOS	COMPETÊNCIAS DOS TRADUTORES	COMPETÊNCIAS DOS TRADUTORES CIENTÍFICOS E TÉCNICOS
1	- Conhecimento de teoria da comunicação - Competência teórico-prática	- Conhecimento de teoria da comunicação científica e técnica - Competência teórico-prática	- Conhecimento de teoria da tradução - Conhecimento das maneiras como as diferentes culturas interpretam a tradução - Competência teórico-prática	Conhecimento de teoria da tradução científica e técnica
2	Competência profissional (incluindo o conhecimento do regime jurídico da comunicação)	Competência profissional da comunicação científica e técnica	Competência profissional da tradução	Competência profissional da tradução científica e técnica
3	Competência de gestão da informação e comunicação (gestão de projectos e de processos de comunicação)			
4	Competência metodológica (incluindo as competências de estruturação da informação e planificação de documentação)	Competência metodológica da comunicação científica e técnica	Competência metodológica da tradução	
5	Competência de investigação, recolha e gestão da informação	Competência de indexação e resumo		
6		Competência de especialidades científicas e técnicas unilingues (incluindo a Engenharia Informática e a Linguística Computacional)		Competência de especialidades científicas e técnicas em duas ou mais línguas
7		Competência terminológica (unilingue) (incluindo o domínio de bases de dados)	Competência terminológica (bilingue e multilingue)	
8	Competência de análise contrastiva de culturas e documentos	Competência de análise contrastiva de culturas e documentos	Competência de análise contrastiva de culturas e documentos	Competência de análise contrastiva de culturas e documentos
9	Competência de produção de informação internacional	Competência de localização, internacionalização e globalização (incluindo as competências de análise textual e cultural)	Competência de tradução, localização, internacionalização e globalização	
10	Competência de produção de documentação escrita de forma profissional	Competência de produção de documentação CT		
11	Competência de género	Competência de redacção de géneros de documentos CT	Competência de produção de géneros de documentos em dois ou mais espaços linguísticos	Competência de produção de géneros de documentos científicos e técnicos em duas ou mais línguas e culturas
12	- Competência de revisão de documentação em diferentes suportes - Competência de gestão e avaliação da qualidade (incluindo a usabilidade)	- Competência de revisão de documentação científica e técnica - Competência de gestão e avaliação da qualidade da documentação científica e técnica	- Competência de revisão da perspectiva da tradução - Competência de avaliação da qualidade da tradução (incluindo a usabilidade)	Competência de avaliação da qualidade da tradução científica e técnica
13	Conhecimento dos princípios da comunicação visual			
14	Conhecimento de tecnologias da comunicação e informação	Competência de publicação XML e de fonte localizada	Conhecimento de tecnologias/ferramentas da tradução	
15	- Competência de produção gráfica e multimédia - Conhecimentos de arranjo e composição gráfica e tipográfica	- Competência de expressão multimédia - Competência de publicação de documentação técnica (incluindo os sistemas de ajuda em linha)	- Competência de expressão multimédia adaptada à tradução - Conhecimento de arranjo e composição gráfica e tipográfica em/para dois ou mais espaços linguístico-culturais	- Competência de expressão multimédia adaptada à tradução científica e técnica - Conhecimento de arranjo e composição gráfica e tipográfica de documentação científica e técnica, em/para dois ou mais espaços linguístico-culturais
16	Competência de apresentação e pedagógico-formativas		Competência de apresentação e pedagógico-formativas adaptadas à tradução	
17	Competência de consultoria		Competência de consultoria sobre tradução	

Tabela 22. Discriminação das competências dos comunicadores, dos Cct, dos tradutores e dos Tct

elaborámos a Tabela 22 ²⁹⁰ que permite uma dupla leitura: de um lado, o conhecimento das competências de cada grupo de profissionais (a leitura na vertical); do outro, o conhecimento das competências que são semelhantes e diferentes entre os quatro grupos (a leitura na horizontal).

Os conteúdos da Tabela 22 permitem-nos efectuar uma síntese das competências destes profissionais, centrada nas suas *competências-chave*. A clareza que caracteriza qualquer síntese permite-nos, ainda, ordenar as competências segundo uma lógica dedutiva e agrupá-las por afinidades. Para que a correspondência entre as competências que enformam a Tabela 22 e as que compõem a Tabela 23, que segue, seja clara, colocamos o número da competência correspondente (cf. Tabela 22) a seguir ao número das diferentes competências-chave dos profissionais do nosso perfil.

²⁹⁰ Ao fazê-lo, depurámos as competências descritas em 6.3 de maneira a evitar a repetição de competências, o que não é o mesmo que dizer que excluímos as competências que clarificam, porque as desenvolvem, as competências de teor mais abrangente.

	COMPETÊNCIAS...	... DOS COMUNICADORES	... DOS Cct	... DOS TRADUTORES	... DOS Tct
1 ⁽¹⁾	Teóricas e teórico-práticas	X	X	X	X
2 ⁽⁹⁾	De produção de informação internacional	X	X	X	
3 ⁽¹³⁾	Dos princípios da comunicação visual	X			
4 ⁽²⁾	Profissionais	X	X	X	X
5 ⁽³⁾	De gestão da comunicação	X			
6 ⁽⁴⁾	Metodológicas	X	X	X	
7 ⁽⁵⁾	De investigação	X	X		
8 ⁽⁶⁾	De especialidades CT		X		X
9 ⁽⁷⁾	Terminológicas		X	X	
10 ⁽⁸⁾	De análise contrastiva	X	X	X	X
11 ⁽¹⁰⁾	De produção de documentação escrita	X	X	X	X
12 ⁽¹¹⁾	De género	X	X	X	X
13 ⁽¹⁴⁾	De tecnologias da comunicação e informação	X	X	X	
14 ⁽¹⁵⁾	De produção multimédia	X	X	X	X
15 ⁽¹²⁾	De gestão e avaliação da qualidade	X	X	X	X
16 ⁽¹⁶⁾	De apresentação	X		X	
17 ⁽¹⁷⁾	De consultoria	X		X	

Tabela 23. Competências-chave dos comunicadores, Cct, tradutores e Tct

Formalizamos, a seguir (Tabela 24), as competências específicas a adquirir pelos estudantes-alvo.

As competências específicas a desenvolver na licenciatura de primeiro ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» são as seguintes:

- Competências teóricas e teórico-práticas
- Competências de produção de informação internacional
- Conhecimento dos princípios da comunicação visual
- Conhecimentos profissionais
- Competências de gestão da informação e da comunicação
- Competências metodológicas
- Competências de investigação
- Competências de especialidades CT
- Competências terminológicas
- Competências de análise contrastiva
- Competências de produção de documentação escrita
- Competências de género
- Competências de TIC
- Competências de produção multimédia
- Competências de gestão e avaliação da qualidade
- Competências de apresentação
- Competências de consultoria,

das quais: a) os conhecimentos de especialidades CT, em duas ou mais línguas, e; b) as competências de géneros CT, se consideram como as competências de especialização do curso.

Tabela 24. Competências a adquirir pelos estudantes-alvo do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

A ligação das competências gerais/transferíveis e das competências específicas a desenvolver pelos estudantes dá origem à Tabela 25.

• Conhecimentos gerais da área de estudo • Conhecimentos de comunicação escrita e oral na língua materna • Conhecimento de uma segunda língua • Competências de TIC • Competências de gestão da informação • Capacidade de identificação e resolução de problemas • Capacidade crítica e autocrítica • Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa • Capacidade de trabalhar em contextos internacionais • Capacidade de aplicação de conhecimentos na prática • Capacidade de adaptação a novos contextos e situações • Capacidade de realizar trabalho de forma independente • Capacidade de planejar e gerir projectos • Vontade de ser bem sucedido	• Competências teóricas e teórico-práticas • Competências de produção de informação internacional • Conhecimento dos princípios da comunicação visual • Conhecimentos profissionais • Competências de gestão da informação e comunicação • Competências metodológicas • Competências de investigação • Competências de especialidades CT • Competências terminológicas • Competências de análise contrastiva • Competências de produção de documentação escrita • Competências de géneros CT • Competências de tecnologias da comunicação e informação • Competências de produção multimédia • Competências de gestão e avaliação da qualidade • Competências de apresentação • Competências de consultoria

Tabela 25. Competências gerais/transferíveis (coluna da esquerda) e competências específicas (coluna da direita) a desenvolver pelos estudantes do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» – versão a

A comparação das colunas da tabela revela algumas redundâncias entre as competências gerais/transferíveis e as competências específicas, designadamente, entre:

- os «Conhecimentos gerais da área de estudo» e as «Competências teóricas e teórico-práticas»,
- as «Competências de TIC» e as «Competências de tecnologias da comunicação e informação» e as «Competências de produção multimédia», que supõem o domínio das primeiras,
- as «Competências de gestão da informação» e as «Competências de gestão da informação e comunicação», e entre
- a «Capacidade de aplicação de conhecimentos na prática» e as «Competências teóricas e teórico-práticas», as «Competências de produção de documentação escrita», as «Competências de géneros CT», as «Competências de tecnologias da comunicação e informação» e as «Competências de produção multimédia».

À excepção dos «Conhecimentos de comunicação escrita e oral na língua materna» e do «Conhecimento de uma segunda língua» (cf. Tabela 25), estas redundâncias revelam que as competências gerais dizem mais respeito a atitudes e comportamentos do que a saberes (conhecimentos) e saberes-fazer (competências) – que se afiguram como típicos das competências específicas. Sendo assim, apresenta-se o seguinte quadro de competências gerais e específicas.

As competências a desenvolver na licenciatura de primeiro ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» são as seguintes:	
Competências gerais: • Conhecimentos de comunicação escrita e oral na língua materna • Conhecimento de uma segunda língua • Capacidade de identificação e resolução de problemas • Capacidade crítica e autocrítica • Vontade de ser bem sucedido • Capacidade de planear e gerir projectos • Capacidade de adaptação a novos contextos e situações • Capacidade de realizar trabalho de forma independente • Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa • Capacidade de realizar trabalho em contextos internacionais	Competências específicas: • Competências teóricas e teórico-práticas • Competências de produção de informação internacional • Conhecimento dos princípios da comunicação visual • Conhecimentos profissionais • Competências de gestão da informação e comunicação • Competências metodológicas • Competências de investigação • Competências de análise contrastiva • Competências de especialidades CT • Competências terminológicas • Competências de produção de documentação escrita • Competências de géneros CT • Competências de tecnologias da comunicação e informação • Competências de produção multimédia • Competências de gestão e avaliação da qualidade • Competências de apresentação • Competências de consultoria.
Deste conjunto de competências, os conhecimentos de especialidades CT, em duas ou mais línguas, e as competências de géneros CT são consideradas as competências de especialização do curso.	

Tabela 26. *Competências gerais/transféríveis e competências específicas a desenvolver pelos estudantes do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta*

O conhecimento das competências gerais e específicas que se traduzem nos objectivos gerais que foram apontados ao curso no início do subcapítulo 6.3 constituem os fundamentos para a construção do currículo em si, o que fazemos a seguir.

6.4. O curso de «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

O projecto *Tuning* escreve que, depois de se estabelecerem os resultados «necessários e esperados» da aprendizagem e de se converterem os mesmos em competências, procede-se à «elaboração das unidades curriculares que permitem atingir esse resultado». Esta tarefa envolve a associação de «um certo número de competências-chave às diversas unidades curriculares». ²⁹¹.

Uma tal orientação atravessa, pois, duas etapas: a da associação das competências às unidades curriculares e a da estruturação das u. c. num plano do curso. A primeira designamos, ainda na sequência das propostas do projecto *Tuning*, os *conteúdos do curso*, a segunda, a *estrutura do curso*, sendo estes dois temas que nos ocupam a seguir.

6.4.1. Os conteúdos do curso

O presente subcapítulo aborda o tema das u. c. que propomos para o *curso* de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas».

A ideia de que as competências se associam a u. c. supõe que se conheçam, antecipadamente, as u. c. potenciais. Ao longo desta tese, fizemos referência a duas propostas de curso que se manifestam, em certa medida, como sendo modelares das suas áreas. Referimo-nos ao curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*, e à proposta de curso de «Tradução», do *TNP*. Uma vez que a nossa proposta

²⁹¹ «required and desired»; «designing the many modules or course units which lead to that final result», «for each course unit, on a certain number of key competences» (González e Wagenaar 2005, 228).

reúne as componentes da comunicação e da tradução científicas e técnicas, as designações possíveis da nossa proposta curricular serão, de algum modo, simbióticas dos conteúdos destes cursos. É esta ligação que a Tabela 27 demonstra. Nesta tabela, as duas colunas da direita indicam as u. c. dos cursos *modelo* ²⁹²; a coluna da esquerda anuncia as nossas potenciais designações.

DESIGNAÇÕES POTENCIAIS DE U. C.		«SCIENTIFIC AND TECHNICAL COMMUNICATION» (JMU)	«TRANSLATION» (TNP)
• Teorias da comunicação internacional • História da comunicação e da tradução científica e técnica ²⁹³	←		• Teoria da tradução
• Introdução à comunicação e tradução científicas e técnicas • Introdução à tradução de documentação científica e técnica	←	• Introduction to Technical and Scientific Communication • Technical and Scientific Communication for Non-Native Speakers of English	• Técnicas de tradução • Metodologia da tradução
• Cultura científica e técnica • Arte, ciência e tecnologia	←	• Science and Technology in Literature	• Culturas e temas da actualidade • Cultura europeia

²⁹² Por razões de maior clareza as designações, nem sempre, aparecem na sua designação ‘original’. Por vezes, dividimos as denominações em duas, como acontece com a u. c. de «Documentação e Terminologia» do *TNP*. Outras vezes, juntamos os nomes de duas ou mais u. c. numa única, como fizemos com a «Terminologia» e a «Gestão Terminológica».

²⁹³ As razões pelas quais a disciplina de «Teoria da Tradução» do *TNP* dá origem a duas u. c. distintas e orientadas para a especificidade e a especialidade do nosso curso – «Teorias da comunicação internacional» e «História da comunicação e da tradução científica e técnica» – são: o facto de o projecto *Tuning* estabelecer o conhecimento da história da área predominante como um dos resultados da aprendizagem ‘obrigatórios’ de todos os cursos de primeiro ciclo (González e Wagenaar 2003, 35); e a necessidade de incluir, na disciplina teórica, as teorias da comunicação, em geral, bem como da localização, internacionalização e globalização.

• <i>Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas</i>	←	• Ethical and Legal Issues in Technical and Scientific Communication	• Profissão e ética
• <i>Investigação para a comunicação e tradução científicas e técnicas</i>	←	• Bibliographic Research in Technical and Scientific Communication	• Investigação em tradução • Documentação
• <i>Retórica aplicada</i> • <i>Análise contrastiva de documentação científica e técnica</i>	←	• Rhetorical Analysis	• Linguística comparativa
• <i>Introdução à produção de documentação científica e técnica</i> • <i>Produção de documentação científica e técnica</i>	←	• Technical and Scientific Editing • Government Writing • Legal Writing • Medical Writing • Proposal Writing • Computer User Documentation • Instructional Design and Training • Special Topics in Technical and Scientific Communication	• Análise e produção de texto • Redacção e revisão de texto
• <i>Tradução de documentação científica e técnica (en > pt)</i>	←		• Tradução geral • Tradução especializada
• <i>Tecnologias da tradução e da comunicação</i> • <i>Produção de conteúdos multimédia</i> • <i>Teoria e prática da produção de conteúdos para a Internet</i>	←	• Beginning Topics in Electronic and Online Publication • Intermediate Topics in Electronic and Online Publication • Advanced Topics in Electronic and Online Publication • Beginning Web Theory and Design • Advanced Web Theory and Design	• Processamento de dados e ferramentas de tradução
• <i>Terminologia para a comunicação internacional</i>	←		• Terminologia e gestão terminológica
• <i>Temas de especialidades científicas e técnicas</i>	←	• B.A. Cognate / B.S. Cognate	• Temas de especialidade
• <i>Introdução à interpretação</i>	←		• Técnicas de interpretação
• <i>Projecto individual</i>	←	• Advanced Independent Study in Technical and Scientific Communication	
• <i>Estágio</i>	←	• Internship in Technical and Scientific Communication	

Tabela 27. Designações potenciais das unidades curriculares do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

Uma vez conhecidos os nomes potenciais das u. c., podemos escolher as u. c., ou melhor, as disciplinas, do curso de licenciatura em *Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas*. Seguindo a sugestão de trabalho do projecto *Tuning* acerca da atribuição das competências às diferentes u. c. (González e Wagenaar (coords.) 2007, 13), concebemos a tabela seguinte, na qual assinalamos, com um X, as competências que importa desenvolver (cf. cap.º 6.3.2). Nesta altura, lembramos que o projecto *Tuning* aconselha a que se aponte um máximo de «seis a oito competências nos resultados de aprendizagem» ²⁹⁴ de cada u. c. Interpretámos esta recomendação como um apelo a que indiquemos, unicamente, as competências-chave de cada u. c. e não outras que estarão subentendidas ou que, sendo desenvolvidas na u. c., não são as mais relevantes. Conforme se constata através da análise da Tabela 28, a seguir, procurámos seleccionar as competências que consideramos, de facto, distintivas, cumprindo, assim, a recomendação do projecto *Tuning*. A excepção foram as disciplinas de «Produção de documentação científica e técnica», que desenvolve nove competências-chave, e de «Tradução de documentação científica e técnica», que desenvolve dez competências-chave.

²⁹⁴ «six to eight competences in the learning outcomes» (González e Wagenaar (coords.) 2007, 13).

	Introdução à comunicação e tradução científicas e técnicas	História da comunicação e da tradução científica e técnica	Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas	Retórica aplicada	Análise contrastiva de documentação científica e técnica	Introdução à produção de documentação científica e técnica	Investigação para a comunicação e tradução científicas e técnicas	Produção de documentação científica e técnica	Introdução à tradução de documentação científica e técnica	Tradução de documentação científica e técnica	Tecnologias da tradução e da comunicação	Produção de conteúdos multimédia	Teoria e prática da produção de conteúdos para a Internet	Terminologia para a comunicação e tradução científicas e técnicas	Temas de especialidades científicas e técnicas	Teorias da comunicação internacional	Projecto individual	Estágio
Conhecimentos de comunicação escrita e oral na língua materna				X														
Conhecimento de uma segunda língua				X														
Capacidade de identificação e resolução de problemas					X			X	X	X				X				
Capacidade crítica e autocrítica							X	X		X		X		X		X		
Vontade de ser bem sucedido			X														X	X
Capacidade de planear e gerir projectos								X		X		X						
Capacidade de adaptação a novos contextos e situações																		X
Capacidade de realizar trabalho de forma independente								X		X		X					X	X
Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa								X		X		X						X
Capacidade de realizar trabalho em contextos internacionais																	X	X
Competências teóricas e	X	X		X							X		X			X		

teórico-práticas																		
Competências de produção de informação internacional								X	X	X		X	X				X	X
Conhecimento dos princípios da comunicação visual	X				X				X			X						
Conhecimentos profissionais			X															X
Competências de gestão da informação e comunicação						X								X				
Competências metodológicas	X					X												
Competências de investigação		X					X							X	X	X		
Competências de análise contrastiva		X			X		X		X					X	X			
Competências de especialidades CT					X				X	X					X			
Competências terminológicas							X							X	X			
Competências de produção de documentação escrita	X	X		X		X												
Competências de géneros CT					X			X	X	X								
Competências de tecnologias da comunicação e informação							X				X	X	X	X				
Competências de produção multimédia						X		X		X		X	X					
Competências de gestão e avaliação da qualidade	X					X		X		X								
Competências de apresentação		X														X		
Competências de consultoria																	X	

Tabela 28. Relação competências-disciplinas do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta

Uma vez determinadas as disciplinas da nossa proposta curricular e as competências/resultados de aprendizagem que lhes estão relacionadas, importa desenvolver a estrutura do curso.

6.4.2. A estrutura do curso

O conhecimento das disciplinas que são essenciais a um curso superior e o conhecimento das competências-chave que estão relacionadas com essas disciplinas permitem-nos projectar a estrutura do curso. Esta tarefa envolve diferentes fases. Em primeiro lugar, agrupamos as disciplinas em blocos temáticos. A seguir, estabelecemos a sequência dos blocos e convertemos as disciplinas dos blocos temáticos nas u. c. efectivas do curso. Por fim, sistematizamos as áreas científicas do curso e apresentamos o respectivo plano de estudos, seguindo os modelos indicados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no Despacho n.º 7287-C/2006 (2.ª série), que regula o «O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior» para as «novas licenciaturas, mestrados ou doutoramentos» (Diário da República 2006, 4928-(9)).

No que se refere ao **agrupamento das disciplinas em blocos temáticos**, as disciplinas que constam na Tabela 28 (pp. 416-417) constituem seis blocos temáticos, conforme vemos na Tabela 29 (p. 419).

Para atribuírmos uma **sequência** a esses **blocos temáticos**, consideramos a proposta de curso do *TNP* e os contributos de Christiane Nord, Jody Byrne e Vijay Bhatia. Por fim, reportamo-nos à estrutura do curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*.

A proposta curricular do *TNP* situa nos dois primeiros anos do curso, ou seja, na primeira metade da aprendizagem, o aperfeiçoamento dos conhecimentos de línguas e das competências de análise e produção de texto, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos culturais. Transversal a todo o curso são as u. c. ligadas às competências técnicas.

UNIDADES CURRICULARES	➔	BLOCOS TEMÁTICOS
• Introdução à comunicação e tradução científica e técnica • História da comunicação e da tradução científica e técnica • Introdução à produção de documentação científica e técnica • Investigação para a comunicação e tradução científica e técnica • Teorias da comunicação internacional	➔	Comunicação
• Retórica aplicada • Análise contrastiva de documentação científica e técnica • Terminologia para a comunicação e tradução científica e técnica	➔	Línguas
• Temas de especialidades científicas e técnicas	➔	Temas de especialidade
• Produção de documentação científica e técnica • Introdução à tradução de documentação científica e técnica (<i>Redacção</i>) • Tradução de documentação científica e técnica (<i>Tradução</i>)	➔	Produção escrita
• Tecnologias da tradução e da comunicação • Produção de conteúdos multimédia • Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i>	➔	Produção multimédia
• Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científica e técnica • Projecto individual • Estágio	➔	Profissionalização

Tabela 29. Blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta

A tradução, entendida no duplo sentido de teoria e prática, é introduzida no segundo ano, sendo aprofundada até ao final da formação. As disciplinas de especialidade ocupam, apenas, a segunda metade do curso, bem como as disciplinas de documentação e terminologia. Esta proposta encontra uma representação possível na Tabela 30.

➔	➔	➔	➔
Línguas, texto e cultura			
	Tradução (teoria e prática)		
		Temas de especialidade	
		Documentação e terminologia	
Tecnologias			

Tabela 30. Progressão temática do curso de «Tradução» do TNP (European Language Council 2003c, 3-6)

Em relação a esta proposta, teceríamos alguns comentários. Em primeiro lugar, criticaríamos a anteposição do aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos à aprendizagem das disciplinas que são específicas da tradução. A seguir, lembramos que, embora o *TNP* afirme que a u. c. de prática da tradução do segundo ano é sobre *tradução geral*, constatámos, logo na «Introdução» a esta tese, que a tradução dita geral, também, se encontra ligada a comunidades epistémicas específicas, pelo que a mesma não dispensa a formação *especializada*. Sendo assim, o nosso segundo reparo diz respeito à posposição da aprendizagem dos temas de especialidade à iniciação da prática da tradução. Por fim, manifestamos algumas dúvidas em relação à sincronização da aprendizagem da investigação documental e terminologia com a aprendizagem dos temas de especialidade, já que esta disciplina, bem como a própria prática da tradução, dependem do conhecimento, prévio, das técnicas de investigação e da terminologia.

A seguir, recordamos Jody Byrne e a maneira como este autor situou a base da tradução na redacção (científica e) técnica (cf. p. 357), conforme ilustramos a seguir.

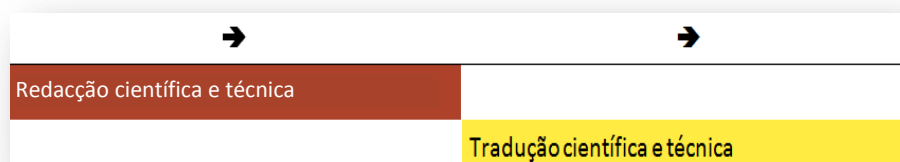


Tabela 31. A fundamentação redactorial da tradução, segundo Jody Byrne (Byrne 2006, 10)

No entanto, já em 1999 Vijay Bhatia havia desenvolvido a temática da *redacção* profissional quando falou da aprendizagem da competência de género. Segundo Bhatia, essa aprendizagem atravessa as seguintes fases: aquisição do código (conhecimentos de escrita técnica), aquisição do conhecimento dos géneros (aprendizagem dos princípios da produção dos géneros mais comuns no mundo do trabalho), prática dos

gêneros e apropriação dos gêneros, ou seja, produção de gêneros de documentos de forma, cada vez mais, inovadora (Bhatia 1999, 33). Se nos recordarmos que a identidade dos gêneros pressupõe o domínio de uma determinada área de especialidade, uma vez que eles emergem das práticas discursivas dos membros das diferentes comunidades profissionais, constituindo-se em parte do seu legado (cf. p. 232), então podemos visualizar a aprendizagem da competência de gênero como sendo antecedida pela aprendizagem dos conhecimentos e das competências básicas da disciplina e da profissão.

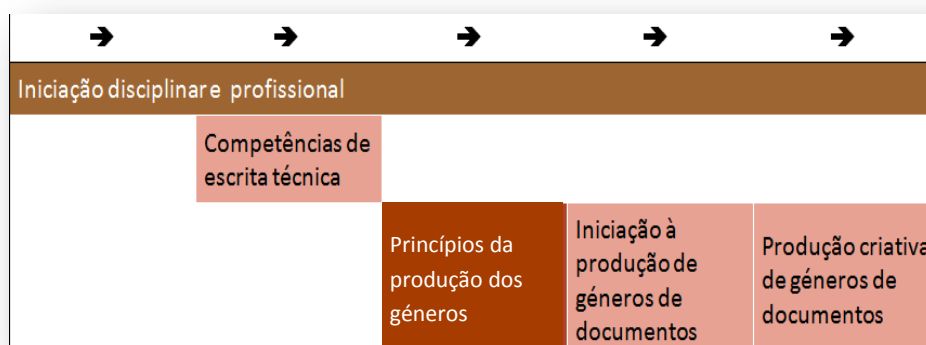


Tabela 32. Progressão na aprendizagem da competência de gênero, segundo Vijay Bhatia (Bhatia 1999, 33)

Uma proposta que acompanha, no essencial, esta visão é a de Christiane Nord. Para esta autora, a competência de tradução adquire-se do seguinte modo. Primeiro, desenvolvem-se as competências gerais de comunicação *textual em contexto*, ou seja, da comunicação *documental*. A aquisição desta competência inclui a aprendizagem dos «aspectos fundamentais das línguas para fins específicos e da terminologia» e tem como objectivo «sensibilizar os estudantes para a especificidade da comunicação, principalmente na língua e cultura dos alunos, e dotá-los das ‘ferramentas’ teóricas e metodológicas que lhes permitirão produzir textos

originais ou traduzidos»²⁹⁵. A seguir, desenvolvem-se as competências de análise de documentos nas línguas do curso (A e B, p. ex.), separadamente e por contraste. O último passo é a aquisição das competências de produção de documentos nas duas línguas principais da formação dos estudantes. (Nord [1999] 2003, 26). Esta perspectiva da sequência da aprendizagem da competência da tradução encontra uma representação possível na Figura 98.

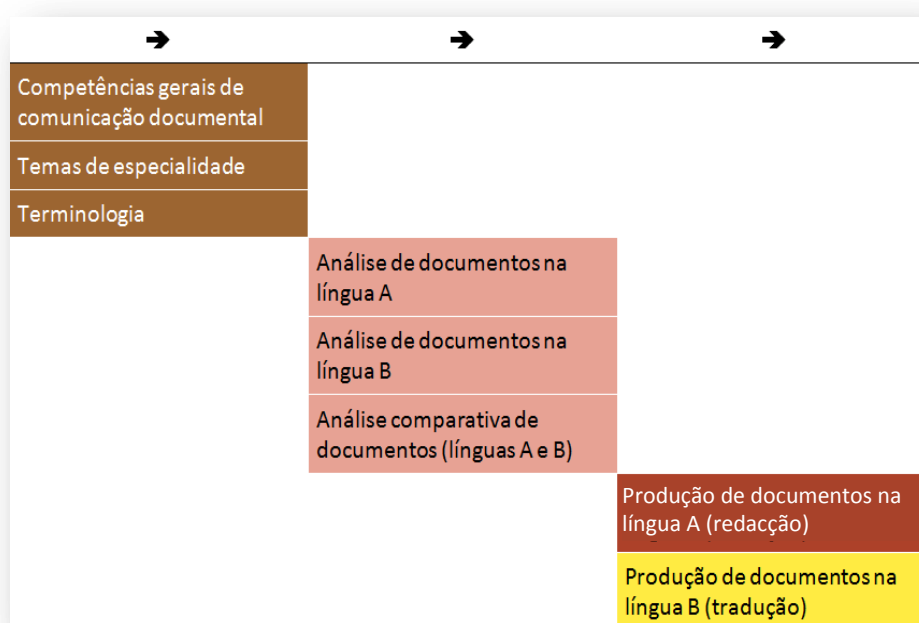


Figura 98. Progressão na aprendizagem da competência de tradução, segundo Christiane Nord
(Nord [1999] 2003, 26)

Em relação a esta proposta, notamos que a introdução da aprendizagem dos princípios da comunicação documental e a anteposição da mesma ao estudo e à produção de documentos identifica-se com a visão

²⁹⁵ «fundamental aspects of LSP and terminology», «sensitize students to the specificity of communicative behavior, particularly with regard to their own linguaculture, and to provide them with the theoretical and methodological “tools” which they will need both in translation and non-translational text production.» (Nord [1999] 2003, 24).

que Vijay Bhatia tem da aquisição da competência de género. Contudo, notamos que Nord não estabelece uma sequência para a aprendizagem da terminologia e dos temas de especialidade, que, conforme vimos, anteriormente, devem suceder-se. E notamos, também, que a autora sobrepõe a aprendizagem da prática da redacção e da prática da tradução, algo que não é viável se atendermos aos comentários de Jody Byrne acerca da fundamentação redactorial da tradução (cf. p. 357).

Por fim, reportamo-nos ao curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*, cuja sequência disciplinar já foi apresentada na Tabela 17. Uma leitura mais sintética dos seus conteúdos configura-se na Tabela 33.

→	→	→	→	→
Introdução à produção de documentação escrita (incluindo o estudo da gramática e retórica e a análise contrastiva de documentação)			Projecto independente	Estágio
	Ética e deontologia	Cultura CT		
		Produção documental (redacção)		
		Produção multimédia		
Temas de especialidade				

Tabela 33. Síntese das disciplinas do curso de «Scientific and Technical Communication», da *James Madison University*

Nesta proposta destaca-se, desde logo, a introdução de duas componentes profissionalizantes: o estágio, que o projecto *Tuning* estima como uma metodologia pedagógico-didáctica (González e Wagenaar (coords.) 2007, 77) e que o *TNP* recomenda para os cursos de «Tradução» (European Language Council 2003c, 6); e o projecto individual, que o projecto *Tuning* considera uma outra metodologia pedagógico-didáctica (González e Wagenaar (coords.) 2007, 77). A seguir, evidencia-se, segundo somos levados a crer, uma vez que a descrição dos temas de especialidade

(«B. A. Cognate» e «B. S. Cognate») não vem acompanhada de indicações, explícitas, acerca da precedência das disciplinas, a possibilidade de começar a aprender os temas de especialidade no início do curso, juntamente com as u. c. de introdução à documentação escrita, mas antes da componente de especialização em redacção científica e técnica. Em terceiro lugar, subleva-se a sintonia do início da aprendizagem das componentes, que entendemos como complementares, de produção documental e de produção multimédia. Por fim, sobressai (e, aqui, remetemos para os conteúdos da Tabela 17) a ordem das u. c. que antecedem as u. c. de prática da produção escrita e multimédia, ou seja, a u. c. de introdução geral, seguida das u. c. de técnicas de investigação CT e de questões éticas e jurídicas relacionadas com a actividade, e, por fim, da u. c. em que se estudam as questões relacionadas com a edição de documentação CT.

As contribuições sobre a *sequência dos blocos temáticos* que temos vindo a analisar orientam-nos para uma proposta como a que mostramos na Tabela 34, na qual adaptamos as designações das disciplinas e temas da aprendizagem à terminologia que adoptámos na Tabela 29.

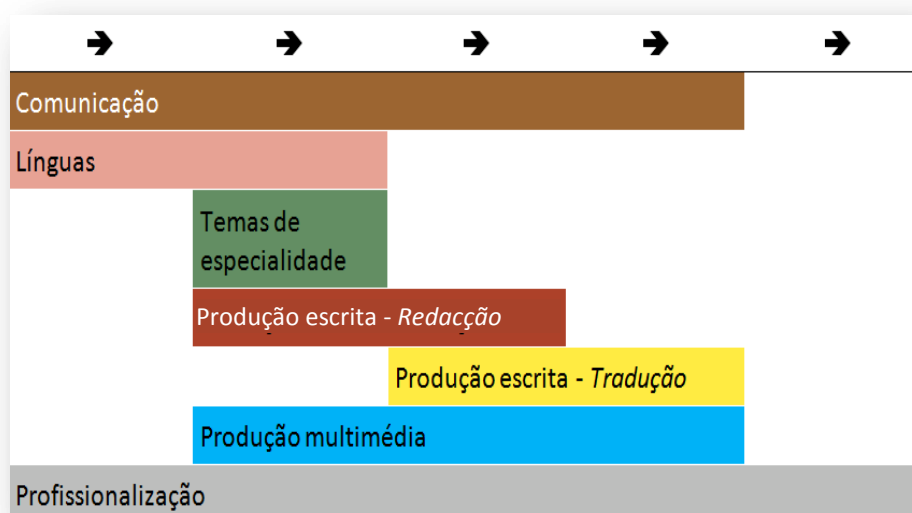


Tabela 34. Sequência dos blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta

A equação que estabelecemos na Tabela 29 entre as disciplinas do curso que propomos e os blocos temáticos que acabámos de estruturar na Tabela 34 revela os conteúdos essenciais da nossa proposta de curso. Mas falta, ainda, conhecer um elemento, que é a **designação das u. c.** concretas do curso.

Neste sentido, as disciplinas que solicitam a nossa atenção imediata são as disciplinas que compõem a componente de especialização científica e técnica do curso, ou seja, as disciplinas de «Temas de especialidades científicas e técnicas», «Produção de documentação científica e técnica» e «Tradução de documentação científica e técnica». Mas não é possível saber quais são as u. c. dessas disciplinas sem, antes, sabermos quantas u. c. cada disciplina tem, sendo este tema prévio que desenvolvemos no parágrafo seguinte.

Considerando o valor que estas disciplinas têm no curso, ou seja, o facto de serem elas que desenvolvem as competências de *especialização científica e técnica* dos estudantes, vêmo-las a ocupar de 40 a 50 por cento do tempo de estudo dos alunos, ou seja, de 70 a 90 créditos ECTS. Este valor corresponde a um total de 14 a 18 u. c., ou seja, de 5 ou 6 u. c., por disciplina. A quantidade de u. c. adicionais que apontámos, anteriormente (cf. cap.º 6.4.1), encaminha-nos para a primeira alternativa. Ou seja, as disciplinas de «Produção de documentação científica e técnica», «Tradução de documentação científica e técnica» e «Temas de especialidades científicas e técnicas» terão, cada uma delas, um total de 5 u. c., que designamos, temporariamente, por I, II, III, IV e V.

Falta, então, enunciar os nomes dessas u. c. Mas isso depende dos conteúdos das diferentes u. c. e estes dependem, por sua vez, do conhecimento dos nexos que constatámos existirem (cf. Tabela 20 e Tabela 21) entre os ramos de actividade e as disciplinas científicas e técnicas e entre os géneros de documentos e os ramos de actividade científicas e técnicas, tendo em atenção a necessária progressão das aprendizagens. Isto significa que importa:

- distribuir os grupos de géneros de documentos, ordenados por grau de dificuldade, pelas u. c. da disciplina de «Produção de documentação científica e técnica»;
- distribuir os grandes temas de especialização pelas u. c. da disciplina de «Tradução de documentação científica e técnica»; e
- distribuir as disciplinas de especialidade (básicas e de especialização) científica e técnica (cf. p. 386) pelas u. c. da disciplina de «Temas de especialidades científicas e técnicas».

Conforme demonstra a Tabela 35, em baixo, propomos atingir este triplo objectivo, retomando os elementos já apresentados. A pormenorização dos grupos de géneros de documentos acompanha a proposta hexafásica de Gamero Pérez e Hurtado Albir. A discriminação dos temas de especialização adopta os ramos de actividade que, na Tabela 21, foram associados a cada grupo de géneros. A especificação das disciplinas de especialidade transpõe, de forma algo modificada, as disciplinas que, na Tabela 20, foram ligadas aos diferentes ramos de actividade dos Cct ²⁹⁶. Quanto às disciplinas de especialidade, propriamente ditas, adaptámo-las à nossa realidade educacional, antes de as colocarmos na tabela. A articulação destes dados dá origem à Tabela 35.

²⁹⁶ A modificação a que nos referimos decorre da diversidade de áreas de actividade da Tabela 20, que nos obrigou a agrupar algumas delas numa designação mais consonântica com os nomes que utilizamos para os temas de especialização: as Engenharias, Indústria Aeroespacial e Indústria dos Computadores foram agrupadas sob a designação genérica de «Engenharias», a Medicina, Saúde e Farmácia como «Medicina e Saúde» e as Ciências do Ambiente e Gestão de Resíduos Tóxicos sob a designação de «Ambiente».

	I	II	III	IV	V	VI
GRUPOS DE GÉNEROS DE DOCUMENTOS	Didáticos	Publicitários	Industriais para utilização externa	Investigação científica	Industriais para utilização interna	Científico-jurídicos e técnico-jurídicos
TEMAS DE ESPECIALIZAÇÃO	Empresas e Indústria; Engenharias; Investigação científica; Medicina e Saúde	Empresas e Indústria; Publicidade; Engenharias; Ambiente; Investigação científica; Medicina e Saúde	Empresas e Indústria; Engenharias; Ambiente	Medicina e Saúde	Empresas e Indústria; Engenharias	Engenharias; Ambiente; Medicina e Saúde
DISCIPLINAS DE ESPECIALIDADE	Ciências empresariais; Direito; Ciências da vida; Ciências físicas; Matemática e Estatística; Engenharia e técnicas afins; Indústrias transformadoras; Saúde	Ciências da vida; Ciências físicas; Matemática e Estatística; Ambiente; Saúde	Ciências empresariais; Direito; Ciências da vida; Ciências físicas; Matemática e Estatística; Engenharias e técnicas afins; Indústrias transformadoras; Informática; Arquitectura; Agricultura; Silvicultura e Pescas; Ambiente; Serviços de segurança	Ciências da vida; Ciências físicas; Matemática e Estatística; Saúde	Ciências empresariais; Direito; Ciências da vida; Ciências físicas; Matemática e Estatística; Engenharias e técnicas afins; Indústrias transformadoras; Arquitectura; Agricultura, Silvicultura e Pescas; Ambiente; Serviços de segurança	Ciências da Vida; Ciências físicas; Ambiente

Tabela 35. Articulação dos grupos de géneros de documentos, temas de especialização e disciplinas de especialidade: uma proposta

A sobreposição de muitos dos conteúdos da tabela e o propósito de atribuir, apenas, 5 u. c. a cada disciplina impõem uma reformulação selectiva da mesma.

Nesta selecção, procuramos restringir os temas de especialização a 1 por u. c., à semelhança do que acontece com os grupos de géneros de documentos. Na selecção das disciplinas de especialidade, respeitámos a sequência *disciplinas básicas* → *disciplinas de especialização* que constatámos ser estrutural às ciências e tecnologias (cf. p. 386). A excepção é a disciplina de Direito, que o primeiro tema de especialização atrai a si.

O critério de termos, apenas, 5 u. c. por disciplina obriga-nos a integrar um dos grupos da Tabela 35 nos restantes. O facto de o grupo VI não apresentar temas novos e de os géneros de documentos que o

caracterizam integrem os ramos da Medicina e Saúde, bem como o das Engenharias, orienta-nos para a seguinte solução, i. e. para a divisão do grupo de géneros «Científico-jurídicos e técnico-jurídicos» nas suas duas componentes e para a integração das mesmas nas u. c. IV e V.

O resultado enforma a Figura 99, que apresentamos em baixo.

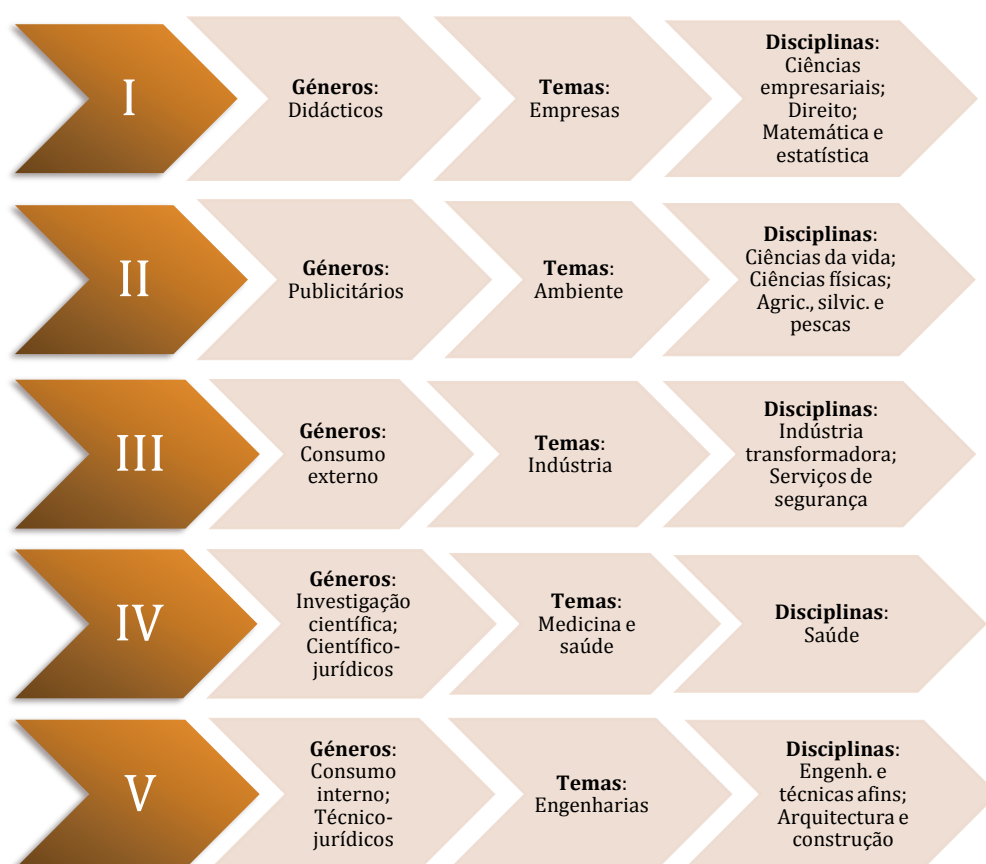


Figura 99. Ligação entre os grupos de géneros de documentos, os temas de especialização e as disciplinas de especialidade: uma proposta

Em relação a esta figura, notamos que as designações das disciplinas de especialidade são demasiado extensas para servirem de

título às u. c. Torna-se, assim, necessário encontrar outras designações. Duas soluções possíveis são: atribuir a todas as u. c. um nome comum («Temas de Especialização Científica e Técnica»), seguindo-o da indicação do número que indicaria o seu lugar na sequência (I, II, III, IV e V); ou chamar às duas primeiras, «Temas Básicos de Ciências e tecnologias» I e II, e às três últimas, «Temas Avançados de Ciências e tecnologias» I, II e III. A nossa opção incide sobre a primeira alternativa.

Mas as u. c. das disciplinas de «Produção de documentação científica e técnica», «Tradução de documentação científica e técnica», «Temas de especialidades científicas e técnicas» apenas totalizam 75 créditos ECTS e o curso tem, como já referimos (cf. cap.º 6.1.4), 180 créditos ECTS. Os restantes 105 créditos distribuímos da seguinte forma:

- 30 créditos ECTS às u. c. de final de curso: «Projecto Individual» (10 ECTS) e «Estágio» (20 ECTS),
- 10 créditos ECTS à disciplina de «Produção de conteúdos multimédia», que se divide, assim, nas u. c. de «Produção de conteúdos multimédia I» (5 ECTS) e «Produção de conteúdos multimédia II» (5 ECTS),
- 10 créditos ECTS à disciplina de «Teoria e prática da produção de conteúdos para a *Internet*», que se distribui pelas u. c. de «Teoria e prática da produção de conteúdos para a *Internet* I» (5 ECTS) e «Teoria e prática da produção de conteúdos para a *Internet* II» (5 ECTS),
- 5 créditos ECTS a cada uma das restantes u. c. do curso.

Esta alocação de créditos traduz-se numa distribuição equilibrada do tempo de estudo dos alunos pelos diferentes blocos temáticos do curso, conforme ilustra o gráfico da Figura 100.

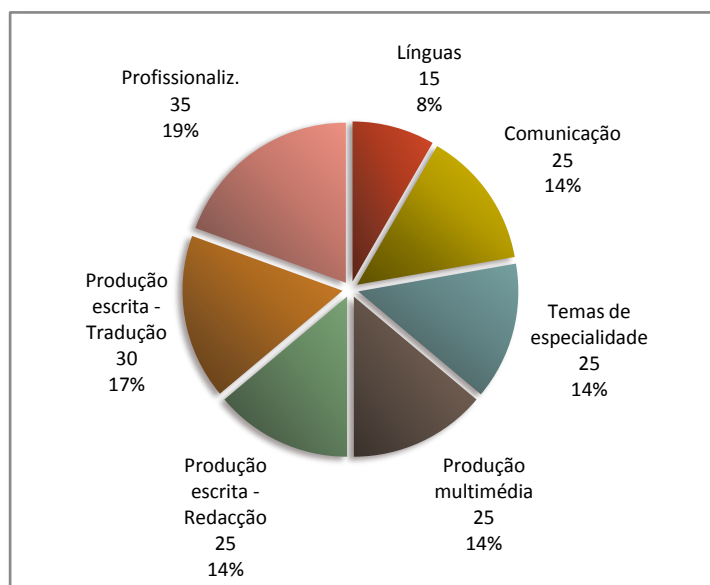


Figura 100. Distribuição dos créditos ECTS pelos blocos temáticos do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

Conhecemos, assim, a sequência dos blocos temáticos do curso, bem como o seu valor, em termos de tempo de estudo/créditos ECTS. Conhecemos, igualmente, as designações das u. c. do curso e os respectivos créditos ECTS. Por fim, conhecemos os conteúdos/designação das u. c. de *especialização científica e técnica* do curso e as ligações fundamentais entre os mesmos. De modo a tornar mais clara a sistematização das áreas científicas do curso e a apresentação do respectivo plano de estudos, de acordo com os modelos indicados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, estruturamos a informação que recolhemos na seguinte tabela.

1.º semestre	2.º semestre	3.º semestre	4.º semestre	5.º semestre	6.º semestre
Introdução à comunicação e tradução científicas e técnicas (5 ECTS)				História da comunicação e tradução científicas e técnicas (5 ECTS)	
Introdução à produção de documentação científica e técnica (5 ECTS)				Teorias da comunicação internacional (5 ECTS)	
Investigação para a comunicação e tradução científicas e técnicas (5 ECTS)					
Retórica aplicada (5 ECTS)	Análise comparativa de documentação científica e técnica (5 ECTS)	Introdução à tradução de documentação científica e técnica (5 ECTS)			
Terminologia para a comunicação e tradução científicas e técnicas (5 ECTS)	Temas de Especialização Científica e Técnica I (5 ECTS)	Produção de documentação didáctica (pt) (5 ECTS)	Tradução de documentação empresarial (en > pt) (5 ECTS)		
	Temas de Especialização Científica e Técnica II (5 ECTS)	Produção de documentação publicitária (pt) (5 ECTS)	Tradução de documentação sobre ambiente (en > pt) (5 ECTS)		
		Temas de Especialização Científica e Técnica III (5 ECTS)	Produção de documentação industrial para utilização externa (pt) (5 ECTS)	Tradução de documentação sobre indústrias transformadoras (en > pt) (5 ECTS)	
		Temas de Especialização Científica e Técnica IV (5 ECTS)	Produção de documentação científico-jurídica e de investigação científica (pt) (5 ECTS)	Tradução de documentação sobre medicina e saúde (en > pt) (5 ECTS)	
	Tecnologias da comunicação e da tradução (5 ECTS)	Temas de Especialização Científica e Técnica V (5 ECTS)	Produção de documentação técnico-jurídica e para utilização interna (pt) (5 ECTS)	Tradução de documentação sobre engenharias (en > pt) (5 ECTS)	
	Produção de conteúdos multimédia (I) (5 ECTS)		Produção de conteúdos multimédia (II) (5 ECTS)		
	Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (I) (5 ECTS)			Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (II) (5 ECTS)	
Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas (5 ECTS)					Projecto individual (10 ECTS) Estágio (20 ECTS)
30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS

Tabela 36. Sequência das u. c. do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»: uma proposta

O percurso que temos vindo a desenvolver no presente subcapítulo permite-nos apresentar, a seguir, a informação de acordo com as indicações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no Despacho n.º 7287-C/2006 (2.ª série), que regula o «O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior» para as «novas licenciaturas, mestrados ou doutoramentos». Em primeiro lugar, apresentamos um quadro com as áreas científicas ²⁹⁷ e os créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau: **«A) Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau»** (p. 433). A seguir, apresentamos o respectivo plano de estudos: **«B) Plano de estudos do 1.º ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»** (pp. 434-438).

²⁹⁷ Na elaboração destes quadros ‘oficiais’, classificámos as áreas científicas de acordo com a «Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação» (Diário da República 2005).

A) Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Informação e Jornalismo (329)	IJ	75	
Línguas e Literaturas Estrangeiras (Tradução) (222)	LLE (T)	30	
Audiovisuais e Produção dos Média (213)	APM	20	
Línguas e Literaturas Estrangeiras (222)	LLE	5	
Língua e Literatura Materna (223)	LLM	10	
Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (322)	BAD	5	
Ciências Empresariais (340)	CE	5	
Ciências da Vida (420)	CV	5	
Engenharia e Técnicas Afins (520)	ETA	5	
Filosofia e Ética (226)	FE	5	
Informática na Óptica do Utilizador (482)	IOU	5	
Indústrias Transformadoras (540)	IT	5	
Saúde (720)	S	5	
TOTAL		180	

Tabela 37. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau de licenciado em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

B) Plano de estudos do 1.º ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

Apresentam-se neste ponto os seguintes quadros:

Quadro 1 – Total das unidades curriculares

Quadro 2 – Unidades curriculares por semestre.

* * *

«Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

Licenciatura

Área científica predominante: Informação (Comunicação e Tradução)

QUADRO N.º 1 – Total das Unidades Curriculares

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observ.
			Total	Contacto		
Introdução à comunicação e tradução científicas e técnicas	IJ	Sem.	125		5	
Introdução à produção de documentação científica e técnica	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação didáctica (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação publicitária (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação industrial para utilização externa (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação científico-jurídica e de investigação científica (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação técnico-jurídica e para utilização interna (pt)	IJ	Sem.	125		5	
História da comunicação e tradução científicas e técnicas	IJ	Sem.	125		5	
Teorias da comunicação internacional	IJ	Sem.	125		5	
Projecto individual	IJ	Sem.	250		10	
Estágio	IJ	Sem.	500		20	

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observ.
			Total	Contacto		
Introdução à tradução de documentação científica e técnica	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação empresarial (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre ambiente (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre indústrias transformadoras (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre medicina e saúde (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre engenharias (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Produção de conteúdos multimédia (I)	APM	Sem.	125		5	
Produção de conteúdos multimédia (II)	APM	Sem.	125		5	
Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (I)	APM	Sem.	125		5	
Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (II)	APM	Sem.	125		5	
Análise contrastiva de documentação científica e técnica	LLE	Sem.	125		5	
Retórica aplicada	LLM	Sem.	125		5	
Terminologia para a comunicação e tradução científicas e técnicas	LLM	Sem.	125		5	
Investigação para a comunicação e tradução científicas e técnicas	BAD	Sem.	125		5	
Temas de ciências empresariais, direito, matemática e estatística	CE	Sem.	125		5	
Temas de ciências físicas e da vida, agricultura, silvicultura e pescas	CV	Sem.	125		5	
Temas de engenharia e técnicas afins e temas de arquitectura e construção	ETA	Sem.	125		5	
Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas	FE	Sem.	125		5	
Tecnologias da tradução e da comunicação	IOU	Sem.	125		5	
Temas de indústrias transformadoras e serviços de segurança	IT	Sem.	125		5	
Temas de saúde	S	Sem.	125		5	

«Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»

Licenciatura

Área científica predominante: Informação (Comunicação e Tradução)

QUADRO N.º 2 – Unidades Curriculares por Semestre

1.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Introdução à comunicação e tradução científicas e técnicas	IJ	Sem.	125		5	
Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas	FE	Sem.	125		5	
Investigação para a comunicação e tradução científicas e técnicas	BAD	Sem.	125		5	
Retórica aplicada	LLM	Sem.	125		5	
Introdução à produção de documentação científica e técnica	IJ	Sem.	125		5	
Terminologia para a comunicação e tradução científicas e técnicas	LLM	Sem.	125		5	

2.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Análise contrastiva de documentação científica e técnica	LLE	Sem.	125		5	
Tecnologias da tradução e da comunicação	IOU	Sem.	125		5	
Produção de conteúdos multimédia (I)	APM	Sem.	125		5	
Temas de ciências empresariais, direito, matemática e estatística	CE	Sem.	125		5	
Temas de ciências físicas e da vida, agricultura, silvicultura e pescas	CV	Sem.	125		5	
Produção de documentação didáctica (pt)	IJ	Sem.	125		5	

3.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Introdução à tradução de documentação científica e técnica	LLE	Sem.	125		5	
Produção de conteúdos multimédia (II)	APM	Sem.	125		5	
Temas de indústrias transformadoras e serviços de segurança	IT	Sem.	125		5	
Temas de saúde	S	Sem.	125		5	
Temas de engenharia e técnicas afins e temas de arquitectura e construção	ETA	Sem.	125		5	
Produção de documentação publicitária (pt)	IJ	Sem.	125		5	

4.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (I)	APM	Sem.	125		5	
Produção de documentação industrial para utilização externa (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação científico-jurídica e de investigação científica (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Produção de documentação técnico-jurídica e para utilização interna (pt)	IJ	Sem.	125		5	
Tradução de documentação empresarial (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre ambiente (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	

5.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Teoria e prática da produção de conteúdos para a <i>Internet</i> (II)	APM	Sem.	125		5	
História da comunicação e tradução científicas e técnicas	IJ	Sem.	125		5	
Teorias da tradução e comunicação internacional	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre indústrias transformadoras (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre medicina e saúde (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	
Tradução de documentação sobre engenharias (en > pt)	LLE (T)	Sem.	125		5	

6.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Projecto individual	IJ	Sem.	250		10	
Estágio	IJ	Sem.	500		20	

Esta proposta curricular permite formar profissionais para desempenharem, a um nível de iniciação, actividades no universo da comunicação internacional, incluído as actividades de tradutor pluricompetente, especializado na produção de documentação científica e técnica, do inglês para o português. E porque é este o objectivo específico do presente trabalho, apresentamos, a seguir, as u. c. que estão orientadas, especificamente, para o desenvolvimento das competências deste tipo de profissionais.

6.4.3. As unidades curriculares de prática da tradução científica e técnica em > pt: competências e resultados da aprendizagem

A visão global da estrutura do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas» permite-nos apresentar agora, ainda que sumariamente, os conteúdos das 5 u. c. de prática da tradução científica e técnica em > pt.

Fazêmo-lo, adoptando o formulário sugerido pelo projecto *Tuning* para a planificação dos módulos educacionais (González e Wagenaar 2005, 167). Nele, preenchemos o cabeçalho com os elementos que identificam as u. c. e apontamos as principais competências a desenvolver. A seguir, discriminamos os resultados esperados da aprendizagem das diferentes u. c. Não desenvolvemos os outros elementos do formulário (actividades educacionais, tempo estimado de trabalho e avaliação) por esse tipo de pormenorização transcender os objectivos que nos propusémos alcançar nesta tese e por o mesmo justificar trabalhos de investigação independentes.

Vejamos, então, os formulários com os quais concluímos o capítulo sexto desta tese e as nossas propostas para um curso de primeiro ciclo em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas».

Designação do curso: Comunicação e Tradução Científicas e Técnicas

Designação da unidade curricular: *Tradução de documentação empresarial (en > pt)*

Tipo de unidade curricular: obrigatória

Grau do curso: Licenciatura

Pré-requisitos: «Temas de Especialização Científica e Técnica I» e «Produção de documentação didáctica (pt)»

Número de créditos: 5 ECTS (tempo médio de trabalho de 125 horas)

Principais competências a desenvolver:

1. Capacidade de identificação e resolução de problemas
2. Capacidade crítica e autocrítica
3. Capacidade de planear e gerir projectos
4. Capacidade de realizar trabalho de forma independente
5. Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa
6. Competências de produção de informação internacional
7. Competências de especialidades CT
8. Competências de géneros CT
9. Competências de produção multimédia
10. Competências de gestão e avaliação da qualidade

Resultados esperados da aprendizagem	Actividades educacionais	Tempo estimado de trabalho	Avaliação
Demonstrar capacidade de traduzir documentação de natureza didáctica Demonstrar capacidade de traduzir documentação relacionada com a actividade empresarial Demonstrar capacidade de produzir informação traduzida para mercados nacionais e internacionais Demonstrar capacidade de produzir documentação traduzida em diferentes suportes e para diferentes meios de comunicação Saber identificar e resolver problemas de tradução Ser capaz de avaliar, de forma crítica, informação traduzida Demonstrar capacidade de planear e gerir projectos de tradução Demonstrar capacidade de gerir e avaliar a qualidade da documentação traduzida Saber realizar trabalho de forma independente e/ou colaborativa	-	-	-

Designação do curso: Comunicação e Tradução Científicas e Técnicas

Designação da unidade curricular: *Tradução de documentação sobre ambiente (en > pt)*

Tipo de unidade curricular: obrigatória

Grau do curso: Licenciatura

Pré-requisitos: «Temas de Especialização Científica e Técnica II», «Produção de documentação publicitária (pt)»

Número de créditos: 5 ECTS (tempo médio de trabalho de 125 horas)

Principais competências a desenvolver:

1. Capacidade de identificação e resolução de problemas
2. Capacidade crítica e autocrítica
3. Capacidade de planejar e gerir projectos
4. Capacidade de realizar trabalho de forma independente
5. Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa
6. Competências de produção de informação internacional
7. Competências de especialidades CT
8. Competências de géneros CT
9. Competências de produção multimédia
10. Competências de gestão e avaliação da qualidade

Resultados esperados da aprendizagem	Actividades educacionais	Tempo estimado de trabalho	Avaliação
Demonstrar capacidade de traduzir documentação de natureza publicitária Demonstrar capacidade de traduzir documentação relacionada com o ambiente Demonstrar capacidade de produzir informação traduzida para mercados nacionais e internacionais Demonstrar capacidade de produzir documentação traduzida em diferentes suportes e para diferentes meios de comunicação Saber identificar e resolver problemas de tradução Ser capaz de avaliar, de forma crítica, informação traduzida Demonstrar capacidade de planejar e gerir projectos de tradução Demonstrar capacidade de gerir e avaliar a qualidade da documentação traduzida Saber realizar trabalho de forma independente e/ou colaborativa	-	-	-

Designação do curso: Comunicação e Tradução Científicas e Técnicas

Designação da unidade curricular: *Tradução de documentação sobre indústrias transformadoras (en > pt)*

Tipo de unidade curricular: obrigatória

Grau do curso: Licenciatura

Pré-requisitos: «Temas de Especialização Científica e Técnica III», «Produção de documentação industrial para utilização externa (pt)»

Número de créditos: 5 ECTS (tempo médio de trabalho de 125 horas)

Principais competências a desenvolver:

1. Capacidade de identificação e resolução de problemas
2. Capacidade crítica e autocrítica
3. Capacidade de planear e gerir projectos
4. Capacidade de realizar trabalho de forma independente
5. Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa
6. Competências de produção de informação internacional
7. Competências de especialidades CT
8. Competências de géneros CT
9. Competências de produção multimédia
10. Competências de gestão e avaliação da qualidade

Resultados esperados da aprendizagem	Actividades educacionais	Tempo estimado de trabalho	Avaliação
Demonstrar capacidade de traduzir documentação industrial para utilização externa Demonstrar capacidade de traduzir documentação relacionada com as indústrias transformadoras Demonstrar capacidade de produzir informação traduzida para mercados nacionais e internacionais Demonstrar capacidade de produzir documentação traduzida em diferentes suportes e para diferentes meios de comunicação Saber identificar e resolver problemas de tradução Ser capaz de avaliar, de forma crítica, informação traduzida Demonstrar capacidade de planear e gerir projectos de tradução Demonstrar capacidade de gerir e avaliar a qualidade da documentação traduzida Saber realizar trabalho de forma independente e/ou colaborativa	-	-	-

Designação do curso: Comunicação e Tradução Científicas e Técnicas

Designação da unidade curricular: *Tradução de documentação sobre medicina e saúde (en > pt)*

Tipo de unidade curricular: obrigatória

Grau do curso: Licenciatura

Pré-requisitos: «Temas de Especialização Científica e Técnica IV», «Produção de documentação científico-jurídica e de investigação científica (pt)»

Número de créditos: 5 ECTS (tempo médio de trabalho de 125 horas)

Principais competências a desenvolver:

1. Capacidade de identificação e resolução de problemas
2. Capacidade crítica e autocrítica
3. Capacidade de planear e gerir projectos
4. Capacidade de realizar trabalho de forma independente
5. Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa
6. Competências de produção de informação internacional
7. Competências de especialidades CT
8. Competências de géneros CT
9. Competências de produção multimédia
10. Competências de gestão e avaliação da qualidade

Resultados esperados da aprendizagem	Actividades educacionais	Tempo estimado de trabalho	Avaliação
Demonstrar capacidade de traduzir documentação científico-jurídica e de investigação científica Demonstrar capacidade de traduzir documentação relacionada com a medicina e a saúde Demonstrar capacidade de produzir informação traduzida para mercados nacionais e internacionais Demonstrar capacidade de produzir documentação traduzida em diferentes suportes e para diferentes meios de comunicação Saber identificar e resolver problemas de tradução Ser capaz de avaliar, de forma crítica, informação traduzida Demonstrar capacidade de planear e gerir projectos de tradução Demonstrar capacidade de gerir e avaliar a qualidade da documentação traduzida Saber realizar trabalho de forma independente e/ou colaborativa	-	-	-

Designação do curso: Comunicação e Tradução Científicas e Técnicas

Designação da unidade curricular: *Tradução de documentação sobre engenharias (en > pt)*

Tipo de unidade curricular: obrigatória

Grau do curso: Licenciatura

Pré-requisitos: «Temas de Especialização Científica e Técnica V», «Produção de documentação técnico-jurídica e para utilização interna (pt)»

Número de créditos: 5 ECTS (tempo médio de trabalho de 125 horas)

Principais competências a desenvolver:

1. Capacidade de identificação e resolução de problemas
2. Capacidade crítica e autocrítica
3. Capacidade de planejar e gerir projectos
4. Capacidade de realizar trabalho de forma independente
5. Capacidade de realizar trabalho de forma colaborativa
6. Competências de produção de informação internacional
7. Competências de especialidades CT
8. Competências de géneros CT
9. Competências de produção multimédia
10. Competências de gestão e avaliação da qualidade

Resultados esperados da aprendizagem	Actividades educacionais	Tempo estimado de trabalho	Avaliação
Demonstrar capacidade de traduzir documentação técnico-jurídica e para utilização interna Demonstrar capacidade de traduzir documentação relacionada com as engenharias Demonstrar capacidade de produzir informação traduzida para mercados nacionais e internacionais Demonstrar capacidade de produzir documentação traduzida em diferentes suportes e para diferentes meios de comunicação Saber identificar e resolver problemas de tradução Ser capaz de avaliar, de forma crítica, informação traduzida Demonstrar capacidade de planejar e gerir projectos de tradução Demonstrar capacidade de gerir e avaliar a qualidade da documentação traduzida Saber realizar trabalho de forma independente e/ou colaborativa	-	-	-

Conclusões

O objectivo desta tese consistiu em apresentar uma proposta para a formação de tradutores, capaz de responder a um duplo desafio: ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente, e à necessidade de actualização dos conhecimentos e competências a que este mercado obriga os tradutores.

Este propósito circunscreveu-se ao universo da produção de documentação científica e técnica, pela dimensão do respectivo mercado e pela escassez de formações e de investigação dedicadas, especificamente, a este assunto, sobretudo em Portugal. Todavia, o inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução científica e técnica que traduzem do inglês para o português e a análise dos cursos de licenciatura em Tradução e relacionados com a tradução que entraram em vigor no ano lectivo de 2006-2007, já adaptados aos critérios de Bolonha, supriram a falta destes dados.

É claro que o universo-alvo do nosso inquérito foi específico, pelo que os resultados obtidos exprimem, tão só, as opiniões dos Fornecedores de Serviços de Tradução que contactam, diariamente, com a tradução científica e técnica. É claro, também, que o alargamento da análise de cursos a todos os cursos de Tradução e relacionados com a tradução em Portugal teria produzido um retrato mais completo da situação da formação de tradutores, no nosso país, permitindo, até, efectuar uma análise comparativa que iluminasse, com mais precisão, as mudanças que os novos e os renovados cursos introduziram. O trabalho que, aqui, se apresenta encontra-se, portanto, limitado por estas opções. Apesar de tais restrições, cremos que os Estudos de Tradução, sobretudo o estudo que, em Portugal, se desenvolve em torno da tradução e da formação de tradutores, podem beneficiar com algumas das propostas e conclusões desta tese, como acreditamos que as mesmas poderão, de algum modo, servir o estudo da, adjacente, área da comunicação científica e técnica.

A proposta concreta que, aqui, se apresentou assenta na articulação entre as áreas de especialidade científicas e técnicas e os seus

gêneros de documentos, o que reforça a necessidade de anteceder o desenvolvimento das competências de tradução do desenvolvimento das competências de especialidade e de produção de gêneros de documentos na própria língua. Por outro lado, apelou para uma reorientação dos conteúdos curriculares para a intersecção entre a tradução e a comunicação científicas e técnicas e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências mais abrangentes do que, apenas, as competências da conversão interlinguística de textos.

Atenta ao mercado de trabalho dos tradutores, esta proposta formativa tem em conta o alargamento do universo do trabalho dos tradutores e as novas necessidades profissionais e sociais que, no estrangeiro, começam a afirmar-se.

No seguimento desta investigação, importa estudar as culturas profissionais em Portugal, a relação entre a tradução e a comunicação profissionais, os gêneros científicos e técnicos em português e a relação texto-imagem na tradução de documentação científica e técnica. Importa, também, aprofundar o estudo da ligação entre a tradução e a comunicação científicas e técnicas, dos conteúdos desta proposta curricular e das metodologias de um ensino-aprendizagem profissionalizante e reflexivo. Por último, importaria ponderar a criação de um curso nos moldes que, aqui, se apresentaram, adaptado ao ensino em regime de *e-learning*, tanto mais que a instituição que acolhe este trabalho de investigação começa a distinguir-se pelas suas propostas neste tipo de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Aarhus Universitet - Institute of Business and Technology. *The ICM programme's composition*. s/d. <http://www.hih.au.dk/Default.aspx?ID=2060> (acedido em 6 de Agosto de 2007).
- AAVV. "Debate: Text and Genre Analysis for Translators: Structure, Content and Function of the Model." In *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*, ed. Christina Schäffner, 53-68. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- Acção Local de Estatística Aplicada. "Actualidades do INE: Utilização da Internet cresce quase 20 por cento nos últimos dois anos nas famílias portuguesas." *Acção Local de Estatística Aplicada*. s/d. http://alea-estp.ine.pt/html/actual/pdf/actualidades_44.pdf (acedido em 8 de Agosto de 2007).
- Adab, Beverly. "Discourse Analysis as Part of Translator Training: Does It Work? How Do We Set About It? A Response to Anna Trosborg." In *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*, ed. Christina Schäffner, 69-72. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- . "Evaluating Translation Competence." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 215-228. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Adler, Mary, e Sheila Flihan. "The Interdisciplinary Continuum: Reconciling Theory, Research and Practice." Albany: University at Albany, 1997.
- Aguado de Cea, Guadalupe. "Interferencias lingüísticas en los textos técnicos." *II Encuentros complutenses en torno a la traducción. 12 - 16 de diciembre de 1988*. Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores. Universidad Complutense de Madrid, 1990. 163-169.
- AICEP Portugal Global. "Comércio Internacional." *AICEP - Portugal Global - Ministério da Economia e Inovação*. Dezembro de 2006a. <http://www.icep.pt/portugal/comercio.asp> (acedido em 8 de Junho de 2007).
- . "Investimento internacional." *AICEP - Portugal Global - Ministério da*

- Economia e Inovação*. Dezembro de 2006c. <http://www.icep.pt/portugal/investimento.asp> (acedido em 8 de Julho de 2007).
- . “Macroeconomia.” *AICEP Portugal Global - Ministério da Economia e Inovação*. Dezembro de 2006b. <http://www.icep.pt/portugal/economia.asp> (acedido em 8 de Junho de 2007).
- AILIA - Association de l’industrie de la langue / Language Industry Association. *The Canadian Translation Industry Technology Roadmap (2003 – 2007)*. 2004. http://www.ailia.ca/documentVault/Rpts/The_Canadian_translation_industry.pdf (acedido em 3 de Março de 2007).
- Alcina Caudet, Amparo, e Silvia Gamero Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2002.
- Alcina Caudet, M^a Amparo. “La implementación del concepto de género textual en los corpus electrónicos para traductores.” In *El género textual y la traducción*, ed. Isabel García Izquierdo, 93-114. Bern: Peter Lang, 2005.
- Alegre, Teresa. “Modelos de Formação de Tradutores em Instituições do Ensino Superior: Tradução versus Tradução Especializada.” Ed. Hermínio Duarte Ramos. *Contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento, 11 e 12 de Setembro de 2006*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006. 45-51.
- Allen, Moira Anderson. *Starting your Career as a Freelance Writer*. New York: Allworth Press, 2003.
- Alley, Michael. *The Craft of Scientific Writing*. 3.^a. New York: Springer, 1996.
- Alves, Fabio (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- Anderman, Gunilla, e Margaret Rogers. “Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective.” In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 63-

73. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Andersen, Jack. *Analyzing the Role of Knowledge Organization in Scholarly Communication: An Inquiry into the Intellectual Foundation of Knowledge Organization*. Copenhagen: Department of Information Studies, Royal School of Library and Information Science, 2004.
- APCOMTEC - Associação Portuguesa para a Comunicação Técnica. *Acerca de APCOMTEC*. s/d. http://www.tekom.de/index_neu.jsp (acedido em 20 de Fevereiro de 2007).
- Arrojo, Rosemary, e Andrew Chesterman. "Shared Ground in Translation Studies: Concluding the Debate." *Target: International Journal of Translation Studies* 1, n.º 14 (2002): 137-143.
- Artemeva, Natasha. "The Writing Consultant as Cultural Interpreter: Bridging Cultural Perspectives on the Genre of the Periodic Engineering Report." *Technical Communication Quarterly* 7, n.º 3 (Summer 1998): 285-299.
- Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. *Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. 2005. <http://www.aieti.net/default.aspx> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Augusto Mateus & Associados. Sociedade de Consultores. "Convenção Empresarial do Centro - V Congresso dos Empresários do Centro - Perspectivas Sectoriais da Região Centro - Workshop 3: Recursos Humanos e Qualificações." *CCDRC - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro*. CEC - Câmara de Comércio e Indústria do Centro. Outubro de 2005. <http://www.ccdrc.pt/congresso-cec/congresso-cec> (acedido em 8 de Novembro de 2006).
- Austermühl, Frank. *Electronic Tools for Translators*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2001.
- . "Training Translators to Localize." In *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, eds. Anthony Pym, Alexander Perekrestenko e Bram Starink, 69-81. Tarragona:

- Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.
- Badia, Toni, *et al.* *LETRAC Feasibility Report, Deliverable D4*. Abril de 1999c. (acedido em 13 de Fevereiro de 2007).
- . *LETRAC survey findings in the Educational Context, Deliverable D1.2*. Abril de 1999b. (acedido em 13 de Fevereiro de 2007).
- . *LETRAC survey findings in the Industrial Context, Deliverable D2.2*. Abril de 1999a. (acedido em 13 de Fevereiro de 2007).
- Baker, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London & New York: Routledge, 1992.
- . "Linguistics & Cultural Studies: Complementary or Competing Paradigms in Translation Studies?" In *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*, ed. Angelika Lauer *et al.*, 9-19. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1996.
- Bakhtin, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Trad. Vern W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
- Ballard, Michel. "Téléologie de la traduction universitaire." *Meta : Journal des traducteurs* L, n.º 1 (2005): 48-59.
- Balliu, Christian. "Enseñanza de la traducción médica a futuros traductores: enfoque teórico y práctico." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 79-87. Granada: Editorial Comares, 1998.
- Barata, Manuel de Oliveira. "O multilinguismo no âmbito do pós-alargamento: política de tradução da Comissão, adaptação de estruturas e da metodologia de trabalho." *VIII Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa - 2005: Tradução e Inovação*. Lisboa: União Latina, 2005.
- Barbosa, Heloisa Gonçalves. "Tradução, Mercado e Profissão no Brasil." *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*, n.º 3 (2005): 6-24.
- Barchilon, Marian G. "Writing for Engineering Fields." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 37-47. Stamford, CT &

- London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Barclay, Rebecca O., e Thomas E. Pinelli. "Writing in the Aerospace Industry." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 49-60. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Bassnett, Susan. *Translation Studies*. 2.^a. London & New York: Routledge, [1980] 1991.
- Bazerman, Charles. "Emerging Perspectives on the many Dimensions of Scientific Discourse." In *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, eds. J. R. Martin e Robert Veal, 15-28. New York & London: Routledge, 1998.
- . *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1988.
- . "Singular Utterances: Realizing Local Activities through Typified Forms in Typified Circumstances." In *Analysing Professional Genres*, ed. Anna Trosborg, 25-40. Amsterdam & Philadelphia PA: John Benjamins, 2000.
- Bédard, Claude. *Guide de l'enseignement de la traduction technique*. Montreal: Linguattech, 1987.
- . *La traduction technique. Principes et pratique*. Montréal: Linguattech, 1986.
- Beeby Lonsdale, Allison. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1996.
- . "Evaluating the Development of Translation Competence." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 185-198. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Bell, Roger T. *Translation and Translating. Theory and Practice*. London & New York: Longman, 1991.
- Beltran Zaragozá, Andreu. "Parámetros genológicos en la estructura y planificación de un curso de traducción especializada." In *El género textual y la traducción*, ed. Isabel García Izquierdo, 241-267. Bern:

- Peter Lang, 2005.
- Beninatto, Renato. *A Review of the Global Translation Market Place*. 2006. www.atc.org.uk/RenatoBenitatto2006.ppt (acedido em 27 de Fevereiro de 2007).
- Beninatto, Renato, e Donald A. DePalma. "Ranking of Top 20 Translation Companies." *Comon Sense Advisory*. Maio de 2007. http://www.commonseadvisory.com/members/res.cgi.php/070502_Q_Top_20.php (acedido em 13 de Julho de 2007).
- Bennett, Karen. "Critical Language Study and Translation: The Case of Academic Discourse." In *Translation Studies at the Interface of Disciplines*, eds. João Ferreira Duarte, Alexandra Assis Rosa e Teresa Seruya, 111-127. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- Berkenkotter, C., e T. N. Huckin. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.
- Berman, Antoine. "Translation and the Trials of the Foreign." In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 284-297. London & New York: Routledge, [1985] 2000.
- Bhatia, Vijay K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Harlow: Longman, 1993.
- . "Genres in Conflict." In *Analysing Professional Genres*, ed. Anna Trosborg, 147-161. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins, 2000.
- . "Integrating Products, Processes, Purposes and Participants in Professional Writing." In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Hyland, 21-39. London & New York: Longman, 1999.
- Bireaud, Annie. *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Trad. Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.
- Bitti, Pio Ricci, e Bruna Zani. *A Comunicação como Processo Social*. Trad. Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- Bonet Heras, Josep. "La necesaria especialización del traductor técnico." In *Manual de documentación y terminología para la traducción*

- especializada*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 37-48. Madrid: Arco/Libros, 2004.
- Boucau, Fernand. *The European Translation Markets Updated Facts and Figures: 2006-2010*. Dezembro de 2006. http://www.euatc.org/conferences/pdfs/2006/Boucau_FactsAndFigures.pdf (acedido em 4 de Março de 2007).
- Bowker, Lynne. *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2002.
- Bowker, Lynne, e Jennifer Pearson. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London & New York: Routledge, 2002.
- British Council – Brasil. *English Courses*. s/d. <http://www.britishcouncil.org/brasil-educationuk-english.htm> (acedido em 30 de Dezembro de 2006).
- Brockmann, R. John, e Christopher Velotta. "Writing for the Computer Industry." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 111-132. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Brogueira, João. "Translation Memories, Linguistic Assets and the Commoditisation of Translation." Ed. Hermínio Duarte Ramos. *Contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento, 11 e 12 de Setembro de 2006*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006. 32-36.
- Buchholz, William J. "Writing in Business and Manufacturing." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 1-36. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Bühler, Axel. "Translation as Interpretation." In *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, eds. Alessandra Riccardi, 56-74. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- Buescu, Gabriela. *"Estudos de Tradução": Uma Perspectiva Culturalista*. s/d. <http://members.tripod.com/CECLU/gabriela.com> (acedido em 8 de Abril de 2003).
- Buican, Ileana, Vivi Hriscu, e Mable Amador. "Preparing Technical Text for Translation: A Comparison Between International English and Methods for Simplifying Language." *IPCC94 Conference, Banff, Canada, September 28 - October 1, 1994*. Los Alamos National Laboratory, University of California, work performed under the auspices of the U.S. Department of Energy, 1994.
- Bush, Peter. "The Translator as Writer: The Case of Juan Goytisolo's a Cockeyed Comedy." *British Council*. s/d. <http://www.literarytranslation.com/usr/downloads/workshops/goytisolo.pdf> (acedido em 5 de Janeiro de 2007).
- Business Fast Start. *Glossary of Master Business Application Terms*. s/d. http://www.faststart.state.ri.us/bfs_glossary.html (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Butler, Brad William. *Defining Technical Communication Success: Skills, Contexts, and Values in the Workplace and the Classroom*. Ed. Texas Tech University. ProQuest Information and Learning Company, 2003.
- Byrne, Jody. *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer, 2006.
- Cabré Castellví, M. Teresa. "Fuentes de información para el traductor." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, ed. María Pinto e José Antonio Cordon, 19-39. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- . "La terminología en la traducción especializada." In *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 89-125. Madrid: Arco/Libros, 2004.
- . "Terminología y documentación." In *Documentación, terminología y traducción*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 31-43. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

- . “El traductor y la terminología: necesidad y compromiso.” *Panace@: Boletín de Medicina y Traducción*, n.º 1 (Diciembre 2000): 2-3.
- . “Lengua y sociedad en los albores del siglo XXI - Panel: Lenguajes de especialidad.” Institut Universitari de Lingüística Aplicada, s/d.
- Cabré, M. Teresa, Judit Feliu, e Carles Tebé. “Bases cognitivas de la terminología.” *Sendebat - Revista de la Facultat de Traducció i Interpretació*, n.º 12 (2001): 301-310.
- Cabré, M^a Teresa, e Rosa Estopà. “El conocimiento especializado y sus unidades de presentación: diversidad cognitiva.” *Sendebat - Revista de la Facultat de Traducció i Interpretació*, n.º 13 (2002): 141-153.
- Calvo Encinas, Elisa. “El paradigma de las competencias en enseñanza y aprendizaje y su aplicación a los estudios de traducción: el ejemplo del Reino Unido.” Ed. AIETI. *II Congreso Internacional AIETI 2005. Formación, Investigación y Profesión, 9 a 11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI e Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2005.
- Campbell, Stuart. *Translation into the Second Language*. London & New York: Longman, 1998.
- Candlin, Christopher N. “Syllabus Design as a Critical Process.” In *General English Syllabus Design*, ed. C. J. Brumfit, 29-46. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Candlin, Christopher N., e Guenter A. Plum. “Engaging with Challenges of Interdiscursivity in Academic Writing: Researchers, Students and Tutors.” In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Hyland, 193-217. London & New York: Longman, 1999.
- Candlin, Christopher N., e Ken Hyland (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London & New York: Longman, 1999.
- Carliner, Saul. “Evolution-Revolution: Toward a Strategic Perception of Technical Communication.” *TechnicalCOMMUNICATION*, Third Quarter 1996: 266-276.
- . “Industry Report: Overview of the Technical Communication Industry

- (Part 2 of 6)." *The Commerce of Content: Resources on the Business and Management of Information Design Groups*. 2002. <http://saulcarliner.home.att.net/idbusiness/workoftcs.htm> (acedido em 18 de Fevereiro de 2007).
- Carmo, Félix do. "Saberes e Criatividade em Acção na Tradução Técnica." *Génesis - Revista de Tradução e Interpretação do ISAI*, n.º 4 (2004): 44-58.
- Castro, Rui Vieira de, e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa. "Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses." *LiteraciaS*. 2000. <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html> (acedido em 4 de Agosto de 2007).
- Catford, J. C. *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- CEN. "European Standard EN 15038 (English Version): Translation services - Service requirements." Brussels: CEN - European Committee for Standardization / Comité européen de normalisation / Europäisches Komitee für Normung, Maio de 2006.
- Chesterman, Andrew. "Teaching Strategies for Emancipatory Translation." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 77-89. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . *What Constitutes 'Progress' in Translation Studies?* 2000. <http://www.helsinki.fi/~chesterm/2000cProgress.html> (acedido em 11 de Maio de 2003).
- Chesterman, Andrew, e Emma Wagner. *Can Theory Help Translators? A Dialogue Between the Ivory Tower and the Wordface*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 2001.
- Chriss, Roger. *Training Translators*. s/d. http://www.appliedlanguage.com/articles/training_translators.shtml (acedido em 2 de Abril de 2007).
- Christie, Frances, e J. R. Martin. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum, 1997.

- CIEP - Centro de Informação Escolar e Profissional. *1. competências técnicas relacionadas com o exercício de uma profissão.* s/d. <http://www.drec.min-edu.pt/ciep/competencias%20tecnicas%20relacionadas%20exercicio%20profiss.pdf> (acedido em 2 de Abril de 2007).
- CLS COMMUNICATION. *Job Vacancies.* 2007. <http://www.cls-communication.com/en/jobs-careers/job-vacancies/traducteur-traductrice-life-sciencetelecommunications-a-plein-temps-avec-la-combinaison-linguistique-allemand-et-anglais-vers-le-francais.html> (acedido em 15 de Julho de 2007).
- Colina, Sonia. *Translation Teaching. From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers.* Boston: McGraw-Hill, 2003.
- Comissão das Comunidades Europeias. "Comunicação da Comissão – O papel das universidades na Europa do conhecimento, COM(2003) 58 final." *Europa - EUR-Lex.* 5 de Fevereiro de 2003. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0058pt01.pdf (acedido em 28 de Agosto de 2006).
- Comissão Europeia - Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais. *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade.* Bruxelas: Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais, 2001.
- Commission of the European Communities. "Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Strategic Objectives 2000-2005 - "Shaping the New Europe" - Brussels COM(2000) 154 final." *Europa - European Commission.* 9 de Fevereiro de 2000. http://ec.europa.eu/comm/off/work/2000-2005/com154_en.pdf (acedido em 17 de Dezembro de 2006).
- Common Sense Advisory. *Common Sense Advisory: Insight for Global Market Leaders.* 2007a. <http://commonsenseadvisory.com/> (acedido em 15 de Julho de 2007).

- . *The Orange Book of Translation Companies - Languages, specializations and services of certified LSPs.* 2007b. <http://www.common senseadvisory.com/theorangebook/> (acedido em 16 de Julho de 2007).
- Congost Maestre, Nereida. *Problemas de la traducción técnica: Los textos médicos en inglés.* Alicante: Universidad de Alicante, 1994.
- Cordón García, José Antonio. "Fuentes de información bibliográfica al servicio del traductor." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 69-81. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Cornett, Patricia L. "Writing in Medical and Health Care Environments." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 151-186. Stamford, CT & London, England: Alex Publishing Corporation, 1998.
- Correia, Margarita (org.). *Terminologia, Desenvolvimento e Identidade Nacional: Actas do VI Simpósio Ibero-Americano de Terminologia.* Lisboa: Edições Colibri / ILTEC, 2002.
- . *Terminologia e Indústrias da Língua: Actas do VII Simpósio Ibero-Americano de Terminologia. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 14-17 de Novembro de 2000.* Lisboa: ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional, s/d.
- Dacosta, Fernando. "Profissões novas para os portugueses." *Notícias da Amadora.* 29 de Agosto de 2002. <http://www.noticiasdaamadora.com.pt/nad/artigodossaut.php?codaut=PPLocal&eaid=228&lng=pt> (acedido em 3 de Agosto de 2007).
- Dam, Helle V., Jan Engber, e Heidrun Gerzymisch-Arbogast (eds.). *Knowledge Systems and Translation.* Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- Davis, Doug. "The Business of Technical Communication - Survey Results: Top Industries for Technical Communicators." *STC - Society for Technical Communication.* 2007. http://www.stc.org/stcmembers/botcJul_2007.asp (acedido em 25

de Julho de 2007).

Delahaut, Philippe, e Christine Demaecker. "La traduction scientifique et technique: ses particularités et sa didactique." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 295-304.

Delisle, Jean. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

—. *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.

DePalma, Donald A. "Going from Simple Translation to Successful Transactions on Global Websites." *Common Sense Advisory*. 28 de Março de 2007a. http://www.commonsenseadvisory.com/members/res_cgi.php/070329_QT_trans_transaction.pdf (acedido em 5 de Junho de 2007).

—. "What Buyers and Suppliers of Language Services Want." *Multilingual: Language / Technology / Business*. 2007b. <https://216.18.156.115/multilingual/downloads/2007RDPrint.pdf> (acedido em 2 de Julho de 2007).

DePalma, Ronald A., e Renato Beninato. "L10N in 2010: A Gaze into the Crystal Ball." *Common Sense Advisory*. 2005. http://www.commonsenseadvisory.com/members/res_cgi.php/051027_QT_L10N.pdf (acedido em 3 de Março de 2007).

Desblache, Lucile. *Aspects of Specialised Translation*. Paris: La Maison du Dictionnaire, 2001.

Desmond, Celia. *Trends in Communications - An Environment Overview*. New York: IEEE Communications Society, 2002.

DGERT - Direcção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho. *Profissões: Guia de Caracterização Profissional - Tradutor e Intérprete*. 2004-2005. <http://www.dgct.msst.gov.pt/profissoes2005/tradutor.htm> (acedido em 2 de Abril de 2007).

Diário da República. “Assembleia da República.” *Lei n.º 49/2005 - Diário da República - I Série-A*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 30 de Agosto de 2005.

—. “Despacho n.º 7287-C/2006 (2.ª série).” *Diário da República - II Série*. n.º 65. Lisboa: Imprensa-Nacional, Casa da Moeda, 31 de Março de 2006.

—. “Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 74/2006.” *Diário da República - I Série-A*. 24 de Março de 2006.

—. “Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Portaria n.º 256/2005.” *Diário da República - I Série-B*. 16 de Março de 2005.

Dias, Fátima. “«Tradutores Precisam-se»: A Imagem da Tradução Transmitida pelos Anúncios de Emprego.” *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*, n.º 4 (2006): 5-13.

—. “2001: A Formação em Tradução em Portugal.” *The Consortium for Training Translation Teachers – Universitat Rovira I Virgili*. 2001. <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/dias.pdf> (acedido em 2 de Outubro de 2006).

Diaz Fouces, Oscar. “A gestão da comunicação multilingue na nova Europa.” In *Sociology of Translation*, eds. Arturo Parada e Oscar Diaz Fouces, 37-66. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2006.

—. “Novas ferramentas para (ensinar a) traduzir.” In *Ferramentas para a tradução*, ed. Carlos Garrido, 143-171. Ourense: AGAL - Associação Galega da Língua, 2004.

Diaz Fouces, Oscar, Marta García González, e Joan Costa Carreras. *Traducció i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Llibres de l'Índex, 2002.

DIIA - The Division of Instructional Innovation and Assessment. *Types of Survey Questions*. Ed. The University of Texas at Austin. s/d. http://www.utexas.edu/academic/diia/assessment/iar/how_to/methods/survey_tables_questiontypes.pdf (acedido em 19 de Março de 2007).

Direcção-Geral da Tradução. “Translating for a Multilingual Community.” *Directorate-General for Translation*. 2007. http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/brochure_en.pdf

(acedido em 12 de Julho de 2007).

Directorate-General for Translation. "Profile for translators working for the European Commission." *Europa - European Commission*. 3 de Fevereiro de 2005. http://ec.europa.eu/dgs/translation/workingwithus/recruitment/translator_profile_en.htm (acedido em 6 de Julho de 2007).

Dollarhide, Joan Strawson. "Writing in Hazardous Waste Management." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 93-110. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.

Dollerup, Cay. "Language Work at the European Union." In *Translation Horizons. Beyond the Boundaries of Translation Spectrum*, ed. Marilyn Gaddis Rose, 297-314. Binghamton: Center for Research in Translation, State University of New York at Binghamton, 1996.

Dorota, Zielinska. "Drawing on Technical Writing Scholarship for the Teaching of Writing to Advanced ESL Students—A Writing Tutorial." *Technical Writing and Communication* 33, n.º 2 (2003): 125-139.

Downing, Bruce T., e Laurence H. Bogoslaw. "Effective Patient-Provider Communication Across Language Barriers: A Focus on Methods of Translation." *Hablamos Juntos*, Dezembro de 2002.

Drouin, Patrick. "Training for Localization (replies to a questionnaire)." In *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, eds. Anthony Pym, Alexander Perekrestenko e Bram Starink, 49-53. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.

Duarte, João Ferreira. *Bibliografia Portuguesa de Estudos de Tradução - Tradbase*. s/d. http://www.fl.ul.pt/centros_invst/comparat/tradbase/info.asp (acedido em 1 de Fevereiro de 2004).

Duarte, João Ferreira, Alexandra Assis Rosa, e Teresa Seruya (eds.). *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2006.

- Durão, Rosário. "Primeiro Relatório de Um Inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução Científica e Técnica de Inglês para Português Europeu." *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*, n.º 3 (2005): 29-61.
- Durban, Chris. "Demanding Clients State their Case: Comments on the Client Round Table at La Rochelle (SFT université d'été, July 2002)." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 1 (2004): 3-7.
- . *Les acheteurs de traductions financières : que veulent-ils au juste? Table ronde - Chris Durban, modérateur, avec Edouard Manset, CIC Asset Management, Jean Rodriguez, European Central Bank et Antoine Getten, Translation, Paris*. Mesa Redonda, La Rochelle: Université d'été SFT/La Rochelle, 2001.
- Durieux, Christine. *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier Érudition, 1988.
- . "La didactique de la traduction médicale." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 59-78. Granada: Editorial Comares, 1998.
- . "L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches." *Meta : Journal des traducteurs* L, n.º 1 (2005): 36-47.
- East Anglia University - Faculty of Arts and Humanities - School of Language, Linguistics and Translation Studies. *Language, Linguistics and Translation Studies*. 2007. <http://www1.uea.ac.uk/cm/home/schools/hum/llt> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Eckmann, Carol B. "Streamlining translation - ISO 12616: 2002, Translation-oriented terminography." *ISO Bulletin*, Abril de 2003: 26-27.
- École Supérieure Libre d'Études Cinématographiques. "years 1 & 2 - images, cinema, digital sounds." *ESEC*. s/d. http://www.esec.edu/files/ESEC_english.pdf (acedido em 3 de Agosto de 2007).
- eColoTrain. *eColoTrain - Results. Translator Training Survey*. eColoTrain, 2006.
- ELECT Online. *ELECT Online*. 15 de Julho de 2007.

- <http://www.electonline.org/> (acedido em 1 de Agosto de 2007).
- Embleton, Doug, e Stephen Hagen (eds.). *Languages in International Business: A Practical Guide*. London, Sydney, Auckland: Hodder & Stoughton, 1992.
- Embleton, Dough. "Languages in International Business." In *Languages in International Business: A Practical Guide*, eds. Doug Embleton e Stephen Hagen, 1-32. London, Sydney, Auckland: Hodder & Stoughton, 1992.
- Engineering Communication Centre. *On-line Handbook*. 19 de Agosto de 2002. <http://www.ecf.utoronto.ca/~writing/handbook.html> (acedido em 23 de Agosto de 2005).
- Engineering Council of South Africa. *Definition of Terms to Support the ECSA Standards and Procedures System*. s/d. <http://www.ee.wits.ac.za/~ecsa/gen/g-04.htm#Professional> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Equipe Consortium Ltd. *Opportunities for Canada in the Global Translation Market. A report prepared for Mallette Maheu/Arthur Andersen Canada as a supplement to the Global Translation Market Study*. Cambridge: Equipe Consortium Ltd., 1998.
- Esselink, Bert. *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . "The Evolution of Localization." In *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, eds. Anthony Pym, Alexander Perekrstenko e Bram Starink, 22-29. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.
- eurodoc. *eurodoc recrute*. s/d. http://www.eurodoc-sofilog.com/site/traducteur_technique.678.0.html (acedido em 15 de Julho de 2007).
- Europa - European Commission - Directorate-General for Education and Culture. "ECTS Users' Guide - European Credit Transfer Guide and Accumulation System and the Diploma Supplement." *Europa - European Commission*. 14 de Fevereiro de 2005.

- http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/gui_de_en.pdf (acedido em 4 de Outubro de 2005).
- Europa. *O papel das universidades na Europa do conhecimento [COM(2003) 58 final - Não publicada no Jornal Oficial]*. Europa, 2003.
- Europa. *Tradução: A Tradução e a União Europeia*. s/d. http://europa.eu/languages/jsps/classification/dsp_showChapter.jsp?&chapterID=15&lg=pt&preview=true (acedido em 12 de Julho de 2007).
- European Centre for the Development of Vocational Training. *European Centre for the Development of Vocational Training*. s/d. <http://www.cedefop.europa.eu/> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- European Commission. "High Level Task Force on Skills and Mobility. Final report." *Europa*. 2001. http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/dec/taskforce2001_en.pdf (acedido em 15 de Abril de 2003).
- European Commission, Directorate-General for Translation. "European Master's in Translation (EMT)." *European Commission*. (acedido em 3 de Novembro de 2006).
- European Commission. *Tuning Educational Structures in Europe: Closing Conference, Brussels, 31 May 2002*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2002.
- European Higher Education Area. "Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999 / Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999." *Revista de Humanidades e Tecnologias. Dossier Línguas e Culturas*, n.º 6/7/8 (2001/2002): 322-325.
- European Language Council. *Course Profile Recommendations*. 2003c. <http://www.celelc.org/> (acedido em 2 de Março de 2007).
- . *Final Recommendations*. 2003b. <http://www.celelc.org/> (acedido em 2 de Março de 2007).

—. “National Reports on the Training of Translators and Interpreters.” *European Language Council*. 2003a. <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7NatReps.doc> (accedido em 2 de Março de 2007).

European Parliament - Directorate for the Planning of Parliamentary Business - Directorate-General for the Presidency. “European Council, 23 and 24 March 2000, Lisbon - Speech by the President Nicole Fontaine, Presidency Conclusions 01/S-2000.” *European Parliament*. 27 de Março de 2000. <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000en.pdf> (accedido em 3 de Fevereiro de 2007).

European Society for Translation Studies. *European Society for Translation Studies*. 2006. <http://www.est-translationstudies.org/> (accedido em 1 de Setembro de 2007).

Farkas, David K. “The Logical and Rhetorical Construction of Procedural Discourse.” *TechnicalCOMMUNICATION*, First Quarter 1999: 42-54.

Fawcett, Peter. *Translation and Language: Linguistic Theories Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.

Félix Fernández, Leandro, e Emilio Ortega Arjonilla (coords.). *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*. Granada: Editorial Comares, 1998.

Félix Fernández, Leandro, Emilio Ortega Arjonilla, e Ignacio Villena Álvarez. “Repertorio bibliográfico especializado sobre traducción e interpretación en el ámbito biosanitario.” In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 477-489. Granada: Editorial Comares, 1998.

Fernández Polo, Francisco Javier. *Traducción y retórica contrastiva : A propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

Fernández Sánchez, M.^a M., e M.^a T. Marín Hita. “La traducción a la vista: su

- importancia en la formación del traductor.” *II Encuentros complutenses en torno a la traducción. 12 - 16 de diciembre de 1988*. Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 1990. 221-224.
- Ferreira-Alves, Fernando. “Da Profissão à Formação: O reenquadramento da formação de tradutores em contexto de trabalho.” *VIII Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa – 2005. Tradução e Inovação. Lisboa, 14 de Novembro de 2005 – Instituto Franco-Português, União Latina*. Lisboa: União Latina, 2005. s/p.
- Finch, C. A. *An Approach to Technical Translation: An Introductory Guide for Scientific Readers*. Oxford: Pergamon Press, 1969.
- Fischbach, Henry. “Translation, the Great Pollinator of Science: A Brief Flashback on Medical Translation.” In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 89-100. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Fisher, Julie. “Technical Communicators and Their Contribution to the Systems Development Process.” In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber, 3-19. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- FIT/IFT. *Nairobi Recommendation*. 1976. <http://www.fit-ift.org/en/nairobi.php> (acedido em 15 de Fevereiro de 2007).
- . *The Translator's Charter*. 2 de Novembro de 1963/1994. <http://www.fit-ift.org/english/charter.html> (acedido em 2002).
- Flor, João Almeida. “Tradução e Tradição.” In *II Jornadas de Estudos sobre a Tradução - Problemas da Tradução: escrever, traduzindo*, eds. João Almeida Flor, João Manuel Gomes, Fernando Cabral Martins, José Carlos Gonzalez e Eugénie Gonzalez, 9-19. Lisboa: GUELF, 1983.
- Flores, João, entrevista de Madalena Sequeira. “João Flores, presidente da Junta Directiva da Câmara Hispano Portuguesa de Comércio e Indústria em Espanha: Portugal é o terceiro cliente de Espanha.” *Fórum Empresarial*. (2004).
- Forstner, Martin. *C.I.U.T.I. Translation and Interpreting Studies*. s/l: Conférence

- Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes (C.I.U.T.I.), 1995.
- . "Some Highlights in Translation Training and Translation Quality Enhancement." *V Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: Novos Empregos para os Tradutores, Porto, 18 e 19 de Novembro de 2002*. s/l: União Latina, 2003. 118-128.
- Fox, Olivia. "The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Method." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 115-130. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Franco Aixelá, Javier. "The Study of Technical and Scientific Translation: An Examination of its Historical Development." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 1 (2004): 29-49.
- Fraser, Janet. "'Rolls Royce quality at Lada prices': A Survey of the Working Conditions and Status of Freelance Translators." In *Aspects of Specialised Translation*, ed. Lucile Desblache, 31-39. Paris: La Maison du Dictionnaire, 2001.
- . "The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 51-62. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Froeliger, Nicolas. "Les mécanismes de la confiance en traduction - aspects relationnels." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 2 (2004): 50-62.
- . "Les points aveugles de la confiance dans la rédaction et la traduction des textes pragmatiques (part2)." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 3 (2005): 21-39.
- Fulford, Heather, e Joaquín Granell-Zafra. "Translation and Technology: A Study of UK Freelance Translators." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 4 (2005): 2-17.
- Gabr, Moustafa. "Quality Assurance in Translator Training." *Translation Journal*. 2002. <http://accurapid.com/journal/21quality.htm> (acedido

- em 10 de Novembro de 2002).
- . "Toward a Model Approach to Translation Curriculum Development." *Translation Journal*. 2001. <http://accurapid.com/journal/16.htm> (acedido em 10 de Novembro de 2002).
- . "Trial and Error or Experimentation or Both!" *Translation Journal*. 2001. <http://accurapid.com/journal/18.htm> (acedido em 10 de Novembro de 2002).
- Gagnon, Daniel. "Bilingual Translation/Writing as Intercultural Communication." In *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*, eds. Anthony Pym, Miriam Shlesinger e Zuzana Jettmarová, 117-127. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- Galbis-Reig, David. "Assessing Medical Translation Services On The Internet." *The Internet Journal of Healthcare Administration* 1, n.º 1 (2000): s/p.
- Gallardo San Salvador, Natividad. "Aspectos metodológicos de la traducción científica." In *La enseñanza de la traducción*, ed. Amparo Hurtado Albir, 1441-159. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996.
- Gamas, Gilles, e Bruce Knowlden. *Survey of the Canadian Translation Industry: Human Resources and Export Development Strategy. Final report of the Canadian Translation Industry Sectoral Committee*. s/l: Canadian Translation Industry Sectoral Committee, 1999.
- Gambier, Yves. "Diversité des pratiques de traduction: convergence des formations." *V Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: Novos Empregos para os Tradutores, Porto, 18 e 19 de Novembro de 2002*. Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, Comissão Europeia Representação em Portugal e União Latina, 2003. 11-18.
- Gamero Pérez, Silvia. "La enseñanza de la traducción científico-técnica." In *La enseñanza de la traducción*, ed. Amparo Hurtado Albir, 195-199. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996.
- . *La traducción de textos técnicos: descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

- Gamero Pérez, Silvia, e Amparo Hurtado Albir. "La traducción técnica y científica." In *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, dir. Amparo Hurtado Albir, 139-153. Madrid: Edelsa, 1999.
- García Izquierdo, Isabel (ed.). *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Bern: Peter Lang, 2005.
- García Izquierdo, Isabel. "El género y la lengua propia: el español de especialidad." In *El género textual y la traducción*, ed. Isabel García Izquierdo, 117-134. Bern: Peter Lang, 2005.
- . "El género: plataforma de confluencia de nociones fundamentales en didáctica de la traducción." Ed. Carlos Castilho Pais. *Discursos - Série Estudos de Tradução*, n.º 2 (Primavera 2002): 13-20.
- García Yebra, Valentín. "La responsabilidad del traductor frente a su propia lengua." In *Documentación, terminología y traducción*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 21-30. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.
- . *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*. Gredos: Biblioteca Románica Hispánica, 2004.
- . *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
- García-Calvo, Javier. "Influencia de las ayudas escritas sobre el proceso de redacción de textos en cursos de inglés con fines académicos." *HUMANITAS. Portal Temático en Humanidades*, n.º 12 (2000): 67-78.
- Garrido, Carlos (org.). *Ferramentas para a tradução*. Ourense: AGAL - Associação Galega da Língua, 2004.
- Garrido, Carlos. "Análise e ensaio da crítica da tradução (para galego) de livros técnico-científicos." In *Ferramentas para a tradução*, ed. Carlos Garrido, 41- 125. Ourense: AGAL - Associação Galega da Língua, 2004.
- . *Aspectos teóricos e práticos da tradução científico-técnica (inglês > galego)*. Ourense (Galiza): AGAL - Associação Galega da Língua, 2001.
- GENTT. "El concepto de género: entre el texto y el contexto." In *El género*

- textual y la traducción*, ed. Isabel García Izquierdo, 7-15. Bern: Peter Lang, 2005.
- Gerzymisch-Abrogast, Heidrun. "Contrastive Scientific and Technical Register as a Translation Problem." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 21-51. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Gibbs, Jennifer. *Global Team Survey Final Report M 2001*. USC Annenberg School for Communication, University of Southern California, 2001.
- Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Goffin, Roger. "Pour une formation universitaire « sui generis » du traducteur." *Méta*, n.º XVI (1971): 57-68.
- Gommlich, Klaus. "Text Typology and Translation-Oriented Text Analysis." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 175-184. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- González Davies, María (coord.). *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2003a.
- González Davies, María. "Traducción de textos sobre psicopedagogía." In *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, coord. María González Davies, 129-152. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2003c.
- González Davies, Maria, Christopher Scott-Tennent, e Fernanda Rodríguez Torras. "Training in the Application of Translation Strategies for Undergraduate Scientific Translation Students." *Meta : Journal des traducteurs* XLVI, n.º 4 (2001): 737-744.
- González Davies, María, e Eva Espasa. "Traducción de textos científicos: medicina y medio ambiente." In *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, coord. María González Davies, 39-62. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2003b.
- González, Julia, e Robert Wagenaar (coords.). "Introduction to Tuning-2.indd." *General Brochure - Final Version - EN*. s/l: Tuning Project, 7 de Março

de 2007.

González, Julia, e Robert Wagenaar. *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*. Tuning Educational Structures in Europe, Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.

—. *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report: Phase One*. Tuning Educational Structures in Europe, Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

Gonzalez-Pueyo, Isabel, e Alicia Redrado. "Scientific Articles in Internet Homepages: Assumptions upon Lay Audiences." *Journal of Technical Writing and Communication* 33, n.º 2 (2003): 165-184.

Gonzalo García, Consuelo. "La traducción en el contexto de la sociedad de la información." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 165-178. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

Gonzalo García, Consuelo, e Valentín García Yebra (eds.). *Documentación, terminología y traducción*. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

—. *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

Gonzalo García, R. Consuelo. "Fuentes lingüísticas en internet para el traductor." In *Documentación, terminología y traducción*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 145-174. Madrid: Ediciones Síntesis, 2005.

Gopen, George D., e Judith A. Swan. "The Science of Scientific Writing: If the Reader is to Grasp what the Writer Means, the Writer Must Understand What the Reader Needs." *American Scientist*, Novembro-Dezembro de 1990: 550-558.

Göpferich, Susanne. "SA14: Technical Communicators for the Global Marketplace." *TC-FORUM*. 2 de Junho de 2000. <http://www.tc-forum.org/topicspe/sa14tech.htm> (acedido em 24 de Junho de 2007).

Gouadec, Daniel. *Formation des traducteurs*. Paris: La Maison du Dictionnaire, 1986.

- . “Modèle unifié d'exécution de prestations de traduction/traducteur avec applications à la pratique professionnelle et à la formation des traducteurs.” *Meta : Journal des traducteurs*. 2005. <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000211co.pdf> (acedido em 29 de Março de 2007).
- . “Notes on Translator Training (replies to a questionnaire).” In *Innovation and E-Learning in Translator Training*, ed. Anthony Pym, 11-19. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, [1999] 2003.
- . “Quelle qualification universitaire pour les traducteurs ? Profils de compétences et formation universitaire.” *colloque.net - Actes du colloque* 2006. 2006. <http://www.colloque.net/archives/2006/UCR206.htm> (acedido em 5 de Janeiro de 2007).
- . “Training Translators: Certainties, Uncertainties.” *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 31-41.
- Graddol, David. “English Next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’.” 2006. (acedido em 20 de Fevereiro de 2007).
- Gredler, Margaret E. *Learning and Instruction: Theory into Practice*. Upper Saddle River, New Jersey & Columbus, Ohio: Prentice Hall, 2001.
- Grupo de Leitores de Alemão nas Universidades Portuguesas (GLAUP). “O Alemão em Vias de Extinção? Sobre a Situação Precária do Ensino do Alemão nas Universidades e Escolas Secundárias Portuguesas.” UNIL - Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas. *Polifonia: Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas* (Edições Colibri), n.º 8 (2005): 93-102.
- Hager, Peter J. “Global Graphics: Effectively Managing Visual Rhetoric for International Audiences.” In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber (eds.), 21-43. New York: John Wiley & Sons, 2000.

- Hager, Peter J., e H. J. Scheiber (eds.). *Managing Global Communication in Science and Technology*. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- Halimi, Sonia. "The Concep Map as a Cognitive Tool for Specialized Informatio Recall." Eds. A. J. Cañas e J. D. Novak. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*. San José: Costa Rica University, 2006. s/p.
- Hann, Michael. *The Key to Technical Translation: Concept Specification*. Vol. I. 2 vols. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1992.
- Hanzehogeschool Groningen - Instituut voor Communicatie & Media. *International communication*. s/d. <http://www.hanze.nl/home/Schools/Instituut+voor+Communicatie+Media/Opleidingen/Bachelor/International+Communication/> (acedido em 6 de Agosto de 2007).
- Harmon, Joseph E., e Alan G. Gross. "The Scientific Style Manual: A Reliable Guide to Practice?" *TechnicalCOMMUNICATION*, First Quarter 1996: 61-72.
- Harris, Brian. "Toward a Science of Translation." *Méta*, n.º XXII (1977): 90-92.
- Hartley, Anthony, e Cécile Paris. "Multilingual Document Production from Support to Translating to Support for Authoring." *Machine Translation*, n.º 12 (1997): 109-128.
- Hartnack, Vicky. "Growing Up into Science and Technology: A Translator's Educational Heritage." Ed. Hermínio Duarte Ramos. *contrapor2006 - 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006. 22-31.
- Haselkorn, M. "Time for Change-President's Column." *IEEE Professional Communication Society Newsletter*, 1996: 1-5.
- Hatim, Basil. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Longman, 2001.
- Hatim, Basil, e Ian Mason. *Discourse and the Translator*. London & New York: Longman, 1990.
- . *The Translator as Communicator*. London & New York: Routledge, 1997.

- Hatim, Basil, e Jeremy Munday. *Translation: An Advanced Resource Book*. London & New York: Routledge, 2004.
- Heitzman, Lisa. "Ethical Implications of Intercultural Audiences." *Orange Journal of Technical Communication and Information Design*, 27 de Outubro de 2005.
- Herman, Mark. "Technical Translation Style: Clarity, Concision, Correctness." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 11-19. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Hermida Ruibal, Ana. "Estudios de traducción y interpretación en las universidades españolas y portuguesas: El Cuaderno de Bitácora." Ed. Ricardo Muñoz Martín. *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción y Interpretación, 12-14 de febrero de 2003*. Granada: AIETI, 2003. 369-362.
- Hernández, Francisco. "El servicio de traducción de una compañía farmacéutica multinacional." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 137-142. Granada: Editorial Comares, 1998.
- Hervey, Sándor, e Ian Higgins. *Thinking Translation. A Course in Translation Method: French to English*. London & New York: Routledge, 1992.
- Hjørland, Birger, e Jeppe Nicolaisen (eds.). *The Epistemological Lifeboat: Epistemology and Philosophy of Science for Information Scientists*. 15 de Setembro de 2005. <http://www.db.dk/jni/lifeboat/home.htm> (acedido em 18 de Dezembro de 2006).
- Ho, George. "Translator Training: admission criteria, training, employability, market and income." *colloque.net - Actes du colloque 2006*. 2006. <http://www.colloque.net/archives/2006/UCR206.htm> (acedido em 5 de Janeiro de 2007).
- Hoft, Nancy L. "A Curriculum for the Research and Practice of International Technical Communication." *Nancy Hoft Consulting*. [1996] 2002a. <http://www.world-ready.com/stcintl.htm> (acedido em 22 de Janeiro de 2007).
- . "Exploring the Ambassadorial Role of Technical Communicators and its

- Pedagogical Implications.” *Nancy Hoft Consulting*. 2002b. <http://www.world-ready.com/academic/ambassador.htm> (acedido em 22 de Janeiro de 2007).
- . *International Technical Communication: How to Export Information about High Technology*. New York: John Wiley & Sons, 1995.
- Holliday, Adrian, Martin Hyde, e John Kullman. *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London & New York: Routledge, 2004.
- Holmes, James S. *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam & Atlanta, GA: Editions Rodopi, 1994.
- Holmstrom, J. E. *Scientific and Technical Translating and Other Aspects of the Language Problem*. Paris: UNESCO, 1958.
- Hoorickx-Raucq, Isabelle. “A Cultural Approach to the Discourse of Science in some English and French Publications and TV Documentaries.” *The Journal of Specialised Translation*, n.º 3 (2005): 97-108.
- Houbert, Frédéric. “Translation as a Communication Process.” *Translation Journal*. Julho de 1998. <http://www accurapid.com/journal/05theory.htm> (acedido em 6 de Janeiro de 2007).
- Houp, Kenneth W., Thomas E. Pearsall, Elizabeth Tebeaux, e Sam Dragga. *Reporting Technical Information*. 10.^a. New York & Oxford: Oxford University Press, 2002.
- House, Juliane. “Universality versus Culture Specificity in Translation.” In *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, ed. Alessandra Riccardi, 92-110. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Hurst, Sophie. “Authors Vote for Freedom of Speech.” *tcworld: magazine for international information management*, Julho/Agosto de 2006: 20-21.
- Hurtado Albir, Hurtado (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996a.
- Hurtado Albir, Amparo (dir.). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999a.
- Hurtado Albir, Amparo. “La enseñanza de la traducción directa «general».

- Objetivos de aprendizaje y metodología.” In *La enseñanza de la traducción*, ed. Amparo Hurtado Albir, 31-55. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996b.
- . *La notion de fidélité en traduction*. Paris: Didier Érudition, 1990.
- . “Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes.” In *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, dir. Amparo Hurtado Albir, 8-58. Madrid: Edelsa, 1999b.
- . “Planification curriculaire dans la formation des traducteurs.” *coloque.net - Actes du colloque 2006*. 2006. <http://www.colloque.net/archives/2006/UCR206.htm> (acedido em 5 de Janeiro de 2006).
- . *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.
- Hyland, Ken. “Disciplinary Discourses: Writer Stance in Research Articles.” In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Ken Hyland, 99-121. London & New York: Longman, 1999.
- Institute of Scientific and Technical Communicators. *Institute of Scientific and Technical Communicators*. s/d. <http://www.istc.org.uk/index.htm> (acedido em 1 de Maio de 2007).
- Instituto do Emprego e Formação Profissional. “Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994.” *Portal IEFP*. Agosto de 2001. http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&p_calledfrom=1 (acedido em 2 de Abril de 2007).
- Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. “A Indústria de Conteúdos em Portugal (Separata).” n.º 34. Lisboa: IQF, Junho de 2006b.
- . “A Indústria de Conteúdos em Portugal.” Lisboa: IQF, Junho de 2006a.
- International University in Germany - Department of Sciences and Liberal Arts. *Overview of the BICoM program (Bachelor of International Communication Management)*. Agosto de 2005. <http://content.i-u.de/programs/bicom/index.htm> (acedido em 6 de Agosto de 2007).

- intute. *intute: arts & humanities*. 2006.
<http://www.intute.ac.uk/artsandhumanities/linguistics/> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Isakson, Carol S., e Jan H. Spyridakis. "The Influence of Semantics and Syntax on What Readers Remember." *TechnicalCOMMUNICATION*, Third Quarter 1999: 366-381.
- ISO - International Organization for Standardization. *TC 37 / SC 2*. s/d.
<http://www.iso.org/iso/en/stdsdevelopment/tc/tclist/TechnicalCommitteeDetailPage.TechnicalCommitteeDetail?COMMID=1469&scope=elist> (acedido em 26 de Julho de 2007).
- Ivanič, Roz, e Sue Weldon. "Researching the Writer-Reader Relationship." In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher Candlin e Ken Hyland, 168-192. London: Longman, 1999.
- Jakobson, Roman. *Lingüística e Comunicação*. 10.^a. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editôra Cultrix, s/d.
- . "On Linguistic Aspects of Translation." In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 113-118. London & New York: Routledge, [1959] 2000.
- James Madison University - The Institute of Technical and Scientific Communication. *James Madison University*. 11 de Julho de 2007.
<http://www.jmu.edu/> (acedido em 2 de Agosto de 2007).
- Jameson, Frederic. *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. London: Methuen, 1983.
- Jandt, Fred E. *Intercultural Communication: An Introduction*. 3.^a. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications, 2000.
- Jantsch, Erich. 1970. "Inter- and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation." *Policy Sciences* 1, n.º 4 (December 1970): 403-428.
- Jarvella, Robert J., Astrid Jensen, Elisabeth Halskov Jensen, e Mette Skovgaard Andersen. "Towards Characterizing Translator Expertise, Knowledge and Know-How: Some Findings Using TAPs and Experimental Methods." In *Translation Studies: Perspectives on an Emerging*

- Discipline*, ed. Alessandra Riccardi, 172-197. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Jarvis, Peter, John Holford, e Colin Griffin. *The Theory and Practice of Learning*. London & Sterling, VA: Kogan Page, 1998.
- Jiménez Serrano, Óscar. *La traducción técnica inglés-español. Didáctica y mundo profesional*. Granada: Editorial Comares, 2002.
- Jiménez, Jorge, Celia Rico, e Enrique Torrejón. "La traducción ante los retos de la comunicación digital, Apuntes del I Desayuno de trabajo del Observatorio de Tecnologías de la Traducción." *Observatorio de Tecnologías de la Traducción*. 2005. www.uem.es/web/ott.
- Johnsen, Lars. "Rhetorical Clustering and Perceptual Cohesion in Technical (Online) Documentation." In *Analysing Professional Genres*, ed. Anna Trosborg, 193-206. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Johnson, Julie E. "Learning through Portfolios in the Translation Classroom." In *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*, eds. Brian James Baer e Geoffrey S. Koby, 97-116. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2003.
- Kaur, Kulwindr. "Parallelism between Language Learning and Translating." *Translation Journal*, 2005.
- Kearns, John (ed.). *Translation Ireland 17:1, New Vistas in Translator and Interpreter Training*. Dublin: Irish Translators' and Interpreters' Association, 2006a.
- Kearns, John. *Curricular Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture*. Dublin: Dublin City University, 2006.
- . "In the Broader Context: Reflections on Curricular Design Principles for Training Translators." In *Translation Ireland 17:1, New Vistas in Translator and Interpreter Training*, ed. John Kearns, 204-218. Dublin: Irish Translators' and Interpreters' Association, 2006b.

- Kelletat, Andreas F., e Susanne Hagemann. "Germersheim Declaration: Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process." *Johannes Gutenberg Universität Mainz*. Dezembro de 2004. <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf> (acedido em 14 de Novembro de 2005).
- Kelly, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2005.
- . "Text Selection for Developing Translator Competence: Why Texts from the Tourist Sector Constitute Suitable Material." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 157-167. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Kelly, Dorothy, Anne Martin, Marie-Louise Nobs, Dolores Sánchez, e Catherine Way (eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Editorial Atrio, 2003.
- Kemble, Ian. *Interacting with the Translation Profession: A Report*. Portsmouth: University of Portsmouth, 2006.
- Kendall, Stephen, e E. E. Mackintosh. *Polydisciplinary Studies in Environmental Planning*. 1998. http://www.eman-rese.ca/partners/mab/reports/report_13/page3.html (acedido em 23 de Fevereiro de 2003).
- Kingscott, Geoffrey. "Translating and Interpreting." In *Languages in International Business: A Practical Guide*, eds. Doug Embleton e Stephen Hagen, 166-176. London, Sydney, Auckland: Hodder & Stoughton, 1992.
- . "What tomorrow's translators need to know about ? Quelles sont les connaissances nécessaires pour le traducteur de l'avenir ?" *colloques.net*. 2005. <http://www.colloque.net/archives/2002/UCR202.htm> (acedido em 24 de Janeiro de 2006).
- Kiraly, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*:

- Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome, 2000.
- . *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.
- Kittel, Harald, et al. *Übersetzung . Translation . Traduction: Ein Internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung . An International Encyclopedia of Translation Studies . Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*. Vol. 1. 2 vols. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 2004.
- Klein, Julie Thompson. *Unity of Knowledge and Transdisciplinarity: Contexts of Definition, Theory and the New Discourse of Problem Solving*. s/d. <http://www.mines.edu/newdirections/essay2.htm> (acedido em 28 de Maio de 2004).
- Koltay, Tibor. "Including Technical and Academic Writing in Translation Curricula." *Translation Journal* 2, n.º 2 (1998).
- Korkas, Vassilis, e Pantelis Pavlides. "Teaching Aspects of LSP (Language for Specific Purposes) to Non-Specialists: A Case for Background Courses in Translation Studies Programmes." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 2 (2004): 21-33.
- Kramasz, Debra. "Writing and Translation as Parallel Processes." *MultiLingual Computing & Technology*, October/November de 2003: 14-18.
- Künzil, Alexander. "Risk Taking: Trainee Translators vs Professional Translators. A Case Study." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 2 (2004): 34-49.
- Kugler, M., K. Ahmad, e G. Thurmair (eds.). *Translator's Workbench: Tools and Terminology for Translation and Text Processing*. Research Reports ESPRIT - Project 2315 - TWB - Volume 1, Springer: s/l, 1995.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2.^a. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1970.
- Kusnitz, Alan, e Kai Simonsen. "Risk-Based Validation of Multilingual Medical Devices." *Quality Matters*, Julho/Agosto de 2007: 305-308.
- Kussmaul, Paul. "Text-Type Conventions and Translating: Some

- Methodological Issues.” In *Text Typology and Translation*, ed. Anna Trosborg, 67-83. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- Ladmiral, J. R. *Traduzir: Teoremas para a Tradução*. Ed. Francisco Lyon de Castro. Trad. Cascais Franco. s/l: Publicações Europa-América, [1979] s/d.
- Ladmiral, Jean-René (ed.). *A Tradução e os seus Problemas*. Trad. Luísa Azuaga. Lisboa: Edições 70, [1972] 1980.
- Lagoudaki, Elina. *Translation Memories Survey 2006. Translation Memory systems: Enlightening users' perspective. Key findings of the TM survey 2006, carried out during July and August 2006*. London: Imperial College, 2006.
- Lannon, John M. *Technical Writing*. 7.^a. New York: Longman, 1996.
- Lauer, Angelika, et al. *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1996.
- Lavalette, Etienne de Lacroix de. *Guide du traducteur scientifique et technique*. s/l: Institut National de la Communication Audiovisuelle, 1982.
- Lederer, Marianne. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette, 1994.
- Leech, Wendy. “The Translator's Visibility: An Investigation into Public Perceptions of the Translator and how to Raise the Translator's Status in Society.” London: Imperial College, The University of London, 2005.
- Lehrndorfer, Anne. “Manuales de uso: Imágenes.” *La Comunicación Técnica*, n.º 2 (2004): 8-10.
- LEIT - LISA Education Initiative Taskforce. *Growth in GILT Jobs*. 2003. <http://leit.lisa.org/growth.html> (acedido em 3 de Março de 2007).
- Lemke, Jay. “Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text.” In *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, eds. J. R. Martin e Robert Veel, 87-113. London & New York: Routledge, 1998.
- Levine, Karen. “Technical and Scientific Communicators in Advertising.” In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in*

- Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 239-264. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Levý, Jiří. "Translation as a Decision Process." In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 149-159. London & New York: Routledge, [1967] 2000.
- Lewis, Ricki. "Science Writing." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 133-150. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Li, Defeng. "Translator Training: What Translation Students Have to Say." *Meta: Journal des traducteurs* XLVII, n.º 4 (2002): 513-531.
- Lino, Maria Tereja Rijo de Fonseca. "Terminologia e Indústrias das Línguas." *Terminologia e Indústrias da Língua: Actas do VII Simpósio Ibero-Americano de Terminologia. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 14-17 de Novembro de 2000*. Lisboa: ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional, s/d. 25-39.
- LISA. "The LISA Globalization Strategies Awareness Survey." *LISA - Localization Industry Standards Association*. <http://www.lisa.unige.ch>.
- Llanes Abeijón, Manuel. "Estilística y retórica en el proceso de traducción." *ISLAS* 45, n.º 137 (julio-septiembre 2003): 86-99.
- Lobbestael, Sandra J. "Pharmaceutical Writing." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 187-210. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Lommel, Arle. "The Global Industry Primer: An Introduction to Preparing your Business and Products for Success in International Markets." Vers. 2.^a ed. *LISA - Localization Industry Standards Association*. Janeiro de 2007. <http://www.lisa.org> (acedido em 10 de Julho de 2007).
- López Alcalá, Samuel. *Status Quaestionis of Distance Online Translator Training. A Brief Survey of American and European Translator-Training Institutions*. s/d.

<http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/lopez.pdf>.

- López Espinosa, José Antonio. "Fidelidad de las traducciones de textos científico-médicos." *ACIMED* 3, n.º 2 (Maio-Agosto 1995).
- López Lucas, Jesús, e Raúl Vaquero Pulido. "El acceso al documento y la transferencia de información bibliográfica para el traductor." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordon, 145-163. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- López Rodríguez, Clara Inés, e María Isabel Tercedor Sánchez. "Problemas, evaluación y calidad en traducción científica y técnica." *Sendebare - Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, n.º 15 (2004): 29-43.
- López Yepes, José. "Los investigadores como creadores de lenguaje científico. Introducción al estudio terminológico de la documentación en España." In *Documentación, terminología y traducción*, eds. Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 45-60. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.
- López-Cózar, José Luis Puerta, e Assumpta Mauri Más. *Manual para la redacción, traducción y publicación de textos médicos*. Barcelona: Masson, 1995.
- Louro, Maria Filomena. "Formar para as Novas Profissões da Língua: O Modelo "Línguas Estrangeiras Aplicadas" na Universidade do Minho." V *Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: Novos Empregos para os Tradutores, Porto, 18 e 19 de Novembro de 2002*. Lisboa: União Latina, 2003. 99-108.
- Luiz, Alfredo José Barreto. "Importância de Textos em Português para a Apropriação do Conhecimento em Ciência e Tecnologia no Brasil." *Cadernos de Ciência & Tecnologia* 20, n.º 3 (set./dez. 2003): 543-554.
- Luiz, Alfredo José Barreto. "Importância de Textos em Português para a Apropriação do Conhecimento em Ciência e Tecnologia no Brasil." *Cadernos de Ciência & Tecnologia* 20, n.º 3 (set./dez. 2003): 543-554.
- Lutz, Jean A., e C. Gilbert Storms (eds.). *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*. Stamford, CT &

- London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998a.
- Lutz, Jean Ann, e C. Gilbert Storms. "Introduction." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, vii-xvi. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998b.
- Mackenzie, Rosemary. "Translating Patent Applications as an Introduction to Specialized Translation - a Case Study." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 317-327.
- Macquarie University - Department of International Communication. *MEDA01 - International Communication (Undergraduate Study Pattern)*. s/d. <http://www.handbook.mq.edu.au/programofstudy.php?edition=2007&code=MEDA01> (acedido em 6 de Agosto de 2007).
- Maia, Belinda. "Nothing is Inherently Boring - Reflections on Training Translators in Terminology." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 343-354.
- . "The Industrialisation of Translation - Will It Work?" *Génesis - Revista de Tradução e Interpretação do ISAI*, n.º 2 (2002): 17-26.
- Maia, Belinda, Johann Haller, e Margherita Ulrych (eds.). *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto.
- Maier, Carol. "Gaining Multiple Competencies through Translation." *ADFL Bulletin*, Outono de 1998: 30-33.
- Maier, Carol, e Françoise Massardier-Kenney. "Toward an Expanded Pedagogy of Specialized Translation." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 151-160. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Maillot, Jean. *A Tradução Científica e Técnica*. Trad. Paulo Rónai. São Paulo e

- Brasília: Editora Mc-Graw-Hill do Brasil, Editora Universidade de Brasília, 1975.
- Malcolm, Ian G. "Writing as an Intercultural Process." In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Hyland, 122-141. London & New York: Longman, 1999.
- Malinowski Rubio, María Paula. "La lengua especializada en la traducción de textos literarios." Ed. Ricardo Muñoz Martín. *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción y Interpretación, 12-14 de febrero de 2003*. Granada: AIETI, 2003. 507-514.
- Markel, Michael H. *Technical Writing: Situations and Strategies*. 3.^a. New York: St. Martin's Press, 1992.
- Martin, J. R. "Analysing Genre: Functional Parameters." In *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, eds. Frances Christie e J. R. Martin, 3-39. London & New York: Continuum, 1997.
- Martin, J. R., e Robert Veal (eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. New York & London: Routledge, 1998.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos. "Entre o Secundário e o Superior: Trajectórias e Orientações Escolares dos Estudantes Recém Chegados ao IPS." *Revista Interações*, n.º 1 (2005): 125-148.
- Mata Pastor, Carmen. "La traducción de textos médicos atípicos." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 187-204. Granada: Editorial Comares, 1998.
- Max, Robert R. "Wording It Correctly." *Training and Development Journal*, March 1985: 50-51.
- Maylath, Bruce, e Emily A. Thrush. "Café, Thé, Ou Lait? Teaching Technical Communicators to Manage Translation and Localization." In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber, 233-254. New York: John Wiley &

Sons, 2000.

Mayoral Asensio, Roberto. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2001.

—. “El traductor: educación y formación, ejercicio y aprendizaje.” *VI Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: A Profissionalização do Tradutor, Lisboa, 10 e 11 de Novembro de 2003*. Lisboa: União Latina, 2004. 39-42.

—. “Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que se base el actual sistema, su estructura y contenidos.” *Sendebarr - Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, n.º 12 (2001): 311-336.

Mayoral, Roberto. “Notes on Translator-Training (replies to a questionnaire).” In *Innovation and E-Learning in Translator Training*, ed. Anthony Pym, 3-10. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, [1999] 2003.

McCaskill, Mary K. *Grammar, Punctuation, and Capitalization: A Handbook for Technical Writers and Editors*. Hampton, Virginia: Langley Research Center, 1998.

McGurgan, Diane. *A Guide To Careers in Science Writing*. 1998. <http://www.casw.org/booklet.htm> (accedido em 21 de Dezembro de 2005).

Mendéz Cendón, Beatriz. *Estrategias fraseológicas en el género discursivo de los artículos científicos médicos en lengua inglesa*. Universidad de Valladolid, 2002.

Meraw, Leonard. “Patent Claim Translation.” In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 111-119. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.

Miller, Carolyn R. “Genre as Social Action.” *Quarterly Journal of Speech*, n.º 70 (1984): 151-167.

Miller, Raymond C. *Interdisciplinarity vs. Multidisciplinarity. What's in a Name?* 1997. <http://www.sfsu.edu/~uic/intervsmulti.html> (accedido em 22 de Fevereiro de 2003).

Minarconi, Patricia. “Positionnement épistémologique de la traduction

- scientifique et technique, notion d'objectivité et implications pédagogiques." *Meta : Journal des traducteurs*. 2006. <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000238co.pdf> (accedido em 16 de Julho de 2007).
- Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações (Portugal) e Ministerio de Fomento (Espanha). *OTEP - Observatório Transfronteiriço Espanha-Portugal: 4.º Relatório*. Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, Gabinete de Estudos e Planeamento (Portugal) e Ministerio de Fomento, Secretaría General de Transportes (Espanha), OTEP, 2006.
- Miquel i Vergés, Joan. "L'impacte cultural, social i lingüístic de les noves tecnologies de la informació i les comunicacions (TIC) i el paper de la traducció i del traductors." In *Traducció i dinàmica sociolingüística*, eds. Oscar Diaz Fouces, Marta García González e Joan Costa Carreras, 203-260. Barcelona: Llibres de l'Índex, 2002.
- Montalt i Resurrecció, Vicent. "El gènere textual com a interfície pedagògica en la docència de la traducció científicotècnica." In *Actes de les VII Jornades de Traducció a Vic*, eds. M. Canovas *et al.* Vic: Universitat de Vic, 2003.
- . "El género como espacio de socialización del estudiante de traducción científico-técnica." In *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, ed. Isabel García Izquierdo, 19-36. Bern: Peter Lang, 2005a.
- . *Manual de traducció científicotècnica*. Vic: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Vic, Universitat Jaume I, Eumo Editorial, 2005b.
- Montalt i Resurrecció, Vicent, Pilar Ezpeleta Piorno, e Cristina García de Toro. "El género textual: un concepto transversal e integrador en el diseño de asignaturas de traducción y lenguaje científico-técnicos." In *El género textual y la traducción*, ed. Isabel García Izquierdo, 217-239. Bern: Peter Lang, 2005.
- Monteiro, Maria Goreti. "Uma Década de Tradução Técnica." *Génesis - Revista*

- de Tradução e Interpretação do ISAI*, n.º 4 (2004): 66-73.
- Monterey Institute of International Studies. *MA in Translation/Localization Management*. 2006. <http://translate.miiis.edu/matlm/index.html> (accedido em 1 de Agosto de 2007).
- Montero Martínez, S., M. García de Quesada, e P. Fuertes Olivera. "Condicionantes del proceso traductor: un caso de traductor-experto." *Sendebarr - Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, n.º 12 (2001): 283-299.
- Montgomery, Scott L. *Science in Translation: Movements of Knowledge through Cultures and Time*. Chicago & London: University of Chicago Press, 2000.
- Monzó i Nebot, Esther. "¿Somos profesionales? Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción." In *Sociology of Translation*, eds. Arturo Parada e Oscar Diaz Fouces, 155-176. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2006a.
- Monzó Nebot, E. "Las socializaciones del traductor especializado: el papel de los géneros." *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas*, n.º 6 (2003): 15-29.
- Monzó, Esther. "La traducción jurídica através de los géneros: el transgénero y la socialización del traductor en los procesos de enseñanza/aprendizaje." Ed. Carlos Castilho Pais. *Discursos - Série Estudos de Tradução*, n.º 2 (Primavera 2002): 21-36.
- Monzó, Esther. *The Examples of Experts in the Training of Legal Translators*. Vol. 17, em *New Vistas in Translator and Interpreter Training: Translation Ireland (a special issue)*, ed. John Kearns, 68-91. Torino: Trauben, 2006b.
- Moore, Patrick. "Rhetorical vs. Instrumental Approaches to Teaching Technical Communication." *TechnicalCOMMUNICATION*, Second Quarter 1997: 163-173.
- Moreira, António Augusto, Gillian Grace Moreira, Maria Teresa Roberto, Susan Jean Howcroft, e Teresa Pinto de Almeida (coord.). "Programa de Inglês (Nível de Continuação), 10.º, 11.º e 12.º Anos - Formação

- Geral: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos; Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.” *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação*. s/d. http://www.dgdc.min-edu.pt/programs/prog_hom/ingles_10_11_12_cont_homol.pdf (acedido em 10 de Agosto de 2007).
- Morin, Edgar. *Science avec conscience*. Paris: Fayard, 1982.
- . “Sur l’interdisciplinarité.” *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* 2. 1994. <http://nicol.club.fr/cireet/bulletin/b2c2.htm>.
- Mossop, Brian. *Revising and Editing for Translators*. Manchester, UK e Northampton, MA: St. Jerome, 2001.
- Munday, Jeremy. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London & New York: Routledge, 2001.
- Muñoz Martín, Ricardo (ed.). *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción y Interpretación, 12-14 de febrero de 2003*. Granada: AIETI, 2003.
- . “De la ciencia, la inseguridad y las perlas de tu boca.” In *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, eds. Amparo Alcina Caudet e Silvia Gamero Pérez, 65-85. Castelló de la Plana, 2002.
- Myers, Greg. “Interaction in Writing: Principles and Problems.” In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Hyland, 40-61. London & New York: Longman, 1999.
- Nadier, Uwe. “Information on Demand - the art of handling data efficiently.” *tcworld: magazine for international information management*, Janeiro/Fevereiro de 2007: 11-13.
- National University of Ireland, Galway - Department of Information Technology. *Information*. s/d. <http://www.it.nuigalway.ie/> (acedido em 21 de Julho de 2007).
- Neubert, Albrecht. “Competence in Language, in Languages, and in

- Translation." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 3-18. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1988.
- . *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- . "The Deficiencies of Skopos Theory: A Response to Anna Trosborg." In *The Role of Discourse Analysis in Translation and in Translator Training*, ed. Christina Schäffner, 83-84. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- Nida, Eugene. *Contexts in Translating*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- . "Principles of Correspondence." In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 126-140. London & New York: Routledge, [1964] 2000.
- Niedzielski, Henry, e Leonid Chernovaty. "Linguistic and Technical Preparation in the Training of Technical Translators and Interpreters." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 123-149. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Nord, Christiane. "A Functional Typology of Translations." In *Text Typology and Translation*, ed. Anna Trosborg, 43-66. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1997a.
- . "El error en la traducción: categorías y evaluación." In *La Enseñanza de la traducción*, ed. Amparo Hurtado Albir, 91-107. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1996.
- . "Funcionalismo y lealtad: algunas consideraciones en torno a la traducción de títulos." *II Encuentros complutenses en torno a la traducción. 12 - 16 de diciembre de 1988*. Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 1990. 153-162.
- . "La unidad de traducción en el enfoque funcionalista." *Quaderns. Revista de traducció*, n.º 1 (1998): 65-77.

- . “Los textos paralelos como instrumento de trabajo en la traducción.”
Hochschule Magdeburg-Stendal. 1997.
<http://www.fachkommunikation.hs-magdeburg.de/dozenten/nord62.htm> (acedido em 14 de Setembro de 2004).
- . “Loyalty and Fidelity in Specialized Translation.” *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*, n.º 4 (Maio 2006): 29-41.
- . *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. 2.^a. Amsterdam & New York: Éditions Rodopi, (1988) 2005.
- . “Training Functional Translators.” In *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, eds. Tennent e Martha, 209-223. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.
- . *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester UK: St. Jerome Publishing, 1997b.
- . “Translating as a Text-Production Activity.” In *Innovation and E-Learning in Translator Training*, ed. Anthony Pym, 23-26. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, [1999] 2003.
- Novas Oportunidades. *Novas Oportunidades - Aprender Compensa*. 2006.
<http://www.novasoportunidades.gov.pt/> (acedido em 2 de Abril de 2006).
- O Tradutor. *O Tradutor*. s/d. <http://workfortranslators.wordpress.com/> (acedido em 21 de Julho de 2007).
- Oliveria, José Paulo. “Entrevista com o Professor António Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa.” *FENPROF: Superior - Ensino e Investigação (Sup. ao N.º 212)*, Novembro de 2006: 8-15.
- Orozco, Mariana. “Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators.” In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 199-214. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Ortega Arjonilla, Emilio. “La formación del traductor científico-técnico en general y del biosanitario en particular dentro de la combinación

- lingüística francés-español: experiencia docente en la Universidad de Málaga." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 89-101. Granada: Editorial Comares, 1998.
- Ortiz García, Javier. "The Practicum in Translator Training Programs." Ed. APEAA - Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos. *Op. Cit.: Uma Revista de Estudos Anglo-Americanos / A Journal of Anglo-American Studies*, 2000: 35-44.
- Ouden, Elke den. "Why are Consumers Complaining More?" *Communicator*, Outono de 2006: 35-37.
- PACTE. "An Empirical-experimental Study of the Translation Competence (handout)." *Grupo de Recerca PACTE*. Julho de 2006b. http://www.fti.uab.es/pacte/Ultimo_congresso/ultimo%20congresso.htm (acedido em 6 de Agosto de 2007).
- . "An Empirical-experimental Study of the Translation Competence (presentation)." *Grupo de Recerca PACTE*. Julho de 2006a. http://www.fti.uab.es/pacte/Ultimo_congresso/ultimo%20congresso.htm (acedido em 6 de Agosto de 2007).
- . "Building a Translation Competence Model." In *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, ed. Fabio Alves, 43-66. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- . "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues." *Meta : Journal des traducteurs* (Les Presses de l'Université de Montréal) 50, n.º 2 « Processus et cheminements en traduction et interprétation » (Abril 2005): 609-619.
- . "La competencia traductora y su adquisición." *Quaderns. Revista de Traducció*, n.º 6 (2001): 39-45.
- . "Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora." In *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, eds. Amparo Alcina Caudet e Silvia Gamero Pérez, 125-138. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2002.

- Pais, Carlos Castilho. *Apuntes de historia de la traducción portuguesa*. Zaragoza: Herméneus. Revista de investigación de traducción e interpretación, 2005.
- . “Em Louvor de Cassandra. Uma Teoria da Tradução.” Vol. III. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.
- . “Em Português - In Portuguese: Crónica de Carlos Castilho Pais.” *Philos Magazine*, Setembro de 2006: 5.
- . *Teoria Diacrónica da Tradução Portuguesa. Antologia (Séc. XV-XX)*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.
- Paiva, Maria Manuela Gomes. *Encontros e Desencontros da Coexistência: O Papel do Intérprete-Tradutor na Sociedade de Macau*. Macau: Livros do Oriente, 2004.
- Palomares Perraut, Rocío. “Evaluación de recursos de comunicación para el traductor en internet.” In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 179-193. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Paltridge, Brian. “Genre Knowledge and Teaching Professional Communication.” *IEEE Transactions on Professional Communication* 43, n.º 4 (December 2000): 397-401.
- Parada, Arturo & Diaz Fouces (eds.), Oscar. *Sociology of Translation*. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2006.
- Paris, Cécile, e Keith Vander Linden. “DRAFTER: An Interactive Support Tool for Writing Multilingual Instructions.” Brighton: Information Technology Research Institute, University of Brighton, 18 de Dezembro de 1995.
- Park, William. “Translating for the Small World.” In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 101-107. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Parlamento Europeu. *Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000. Conclusões da Presidência*. 2000. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_pt.htm (acedido em 18 de Fevereiro de 2003).

- . *Nota Informativa sobre a Tradução no Parlamento Europeu*. 11 de Novembro de 2004. http://www.europarl.europa.eu/trans/career_pt.htm (acedido em 12 de Julho de 2007).
- Parodi, Giovanni, e Aída Gramajo. “Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles.” *Revista Signos* 36, n.º 54 (2003): 207-223.
- Partnership for 21st Century Skills. “Framework for 21st Century Learning.” *Partnership for 21st Century Skills*. 23 de Julho de 2007. http://21stcenturyskills.org/documents/frameworkflyer_072307.pdf (acedido em 4 de Agosto de 2007).
- Pavel, Silvia, e Diana Nolet. *Manual de Terminologia*. Trad. Enilde Faulstich. Hull, 2002.
- Pavlovich, Henry. “Director's Notes.” *The Linguist*, n.º 38 1999: 37.
- Peixoto, Ermelindo. *Aprendizagem de Mestria (Mastery Learning) e Resolução de Problemas: Da Reactividade à Construção Dialéctica*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- Pélage, Jacques. “Pourquoi et comment envisager la formation de traducteurs spécialisés.” *VI Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: A Profissionalização do Tradutor, Lisboa, 10 e 11 de Novembro de 2003*. Lisboa: União Latina, 2004. 33-38.
- Peres Rodrigues, José Henrique. “Traducció, societat i qualitat.” In *Traducció i dinàmica sociolingüística*, eds. Oscar Diaz Fouces, Marta García González e Joan Costa Carreras, 177-202. Barcelona: Llibres de l'Índex, 2002.
- Pinchuck, Isadore. *Scientific and Technical Translation*. London: André Deutsch, 1977.
- Pinho, Jorge Manuel Costa Almeida e. “Avaliações da Qualidade na Tradução.” *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 427-438.
- Pinto, Claudia, e Andrew Draheim. *Translation Business Practices Report*. The

- World Bank Group's Translation Unit (GSDTR), International Bank for Reconstruction and Development - The World Bank, 2004.
- Pinto, María. "Metodología para la elaboración de índices y resúmenes." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 109-128. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- . "Perspectivas de calidad en el quehacer documental del traductor." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 85-94. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Pinto, María, e Carmen Gómez. "La normalización como garantía de calidad en la traducción." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordón, 95-108. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Pinto, María, e José Antonio Cordón. *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Presas, Marisa. "Bilingual Competence and Translation Competence." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 19-31. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . "Problemes de traducció y competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció." Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
- Princeton University. *WordNet: a lexical database for the English language*. 2006. <http://wordnet.princeton.edu/perl/webwn> (accedido em 1 de Setembro de 2007).
- ProZ.com. *ProZ.com*. 2007. <http://www.proz.com/> (accedido em 21 de Julho de 2007).
- Pym, Anthony. *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching: A Seminar for Thinking Students*. Calaceit (Teruel): Edicions Caminade, 1993.
- . "On the Pragmatics of Translating Multilingual Texts." *The Journal of Specialised Translation*, n.º 1 (2004): 14-28.
- . *Pour une éthique du traducteur*. Arras: Artois Presses Université & Presses

- de l'Université d'Ottawa, 1997.
- . *The Moving Text: Localization, Translation, and Distribution*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- . "Training Language Service Providers: Local Knowledge in Institutional Contexts." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 21-30.
- . *Training Translators and European Unification: A model of the market - Version 2.1 (April 2000)*. 2000. (acedido em 13 de Maio de 2002).
- . "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching." In *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent, and Experience*, eds. Cay Loddegaard, Anne Dollerup, 279-290. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- Pym, Anthony, Alexander Perekrestenko, e Bram Starink. *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.
- Pym, Anthony, Miriam Shlesinger, e Zuzana Jettmarová. *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- Quah, C. K. *Translation and Technology*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Rabadán, Rosa, e Purificación Fernández Nistal. *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Universidad de León, 2002.
- Raders, Margit, e Juan Conesa (eds.). *II Encuentros complutenses en torno a la traducción. 12 - 16 de diciembre de 1988*. Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, Universidad Complutense de Madrid, 1990.
- Ramos, Hermínio Duarte (ed.). *Contrapor2006 - 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006.

- Rebola, Alexandra M.^a C. B. "A Evolução do Ensino Universitário da Tradução em Portugal." Ed. Hermínio Duarte Ramos. *Contrapor2006 – 1.^a Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006. 37-44.
- Recorder Sellarés, María José. "Las revistas electrónicas y la traducción." In *Documentación, terminología y traducción*, de Consuelo Gonzalo García e Valentín García Yebra, 133-145. Madrid: Ediciones Síntesis, 2005.
- REFLECT Project. "REFLECT - Análise das Necessidades de Formação em Línguas e Culturas: Resumo Comparativo dos Resultados dos Inquéritos." *REFLECT Project*. 2002b. <http://www.reflectproject.com/pt/overviewpt.pdf> (acedido em 2 de Junho de 2007).
- . "REFLECT: Review of Foreign Language and Cultural Training Needs - Análise dos Resumo do Inquérito Português. 2002." *REFLECT Project*. 2002. <http://www.reflectproject.com/pt/reportpt.pdf> (acedido em 24 de Fevereiro de 2007).
- Reibel, Joshua H. "The Institute for Learning Technologies: Pedagogy for the 21st Century." *Institute for Learning Technologies - Columbia University*. 1994. <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/papers/ILTp Pedagogy.pdf> (acedido em 10 de Fevereiro de 2007).
- Reichert, Sybille, e Christian Tauch. "Trends IV: European Universities Implementing Bologna." *EUA – European University Association*. (acedido em 17 de Fevereiro de 2007).
- Reimerink, Arianne. "The Use of Verbs in Research Articles: Corpus Analysis for Scientific Writing and Translation." *New Voices in Translation Studies*, n.º 2 (2006): 9-27.
- Reineke, Detlef, e Elizabeth Sánchez León. "Perfil laboral y formación de traductores. Una encuesta a proveedores de servicios." In *Traducción y localización: mercado, gestión y tecnologías*, ed. Detlef Reineke, 347-

363. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, 2005.
- Reiss, Katharina, e Hans J. Vermeer. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Trad. Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, [1991] 1996.
- Reuther, Ursula. *LETRAC Survey Findings in the Industrial Context. Deliverable D2.2*. LETRAC, 1999.
- Ribeiro, Maria Teresa da Silva. "A Tradução ao Serviço do Município." *V Seminário de Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa: Novos Empregos para os Tradutores, Porto, 18 e 19 de Novembro de 2002*. Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, Comissão Europeia Representação em Portugal e União Latina, 2003. 71-73.
- Riccardi, Alessandra (ed.). *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richards, Jack C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Risku, Hanna. "Migrating from Translation to Technical Communication and Usability." In *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*, eds. Kirsten Malmkjaer e Danie Gyde Hansen, 181-195. 2004.
- Risku, Hanna, e Richard Pircher. "Facilitating Knowledge Construction through Information Technology: Beyond the Things that Make Us Dumb." *TC Europe*. s/d. http://www.tceurope.org/pdf/01_Risku.pdf (acedido em 24 de Janeiro de 2007).
- Robins, Linda. "Freeing your Writing from Bias." *Communicator*, Outono de 2006: 22-24.
- Robinson, Alyssa. "The Role of Social Construction in Technical Communication." *Orange Journal*. 1 de Fevereiro de 2005. <http://orange.eserver.org/issues/2-3/arobinson.htm> (acedido em 5 de Fevereiro de 2006).
- Robinson, Douglas. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. London & New York: Routledge, 1997.
- Robinson, Ralph E. "Impact of International Standards on Technical

- Communication." In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber, 45-63. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- Rogers, Margaret. "Genre and Terminology." In *Analysing Professional Genres*, ed. Anna Trosborg, 3-21. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Romberg, Markus, e Sacha Fedier. "Understanding Information and Systems." *Multilingual*, Abril/Maio de 2006: 5-7.
- Rorty, Richard. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Rose, David. "Science, Technology and Technical Literacies." In *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, eds. Frances Christie e J. R. Martin, 40-72. London: Continuum, 1997.
- Rothkegel, Annely. "Knowledge and Text Types." In *Knowledge Systems and Translation*, eds. Helle V. Dam, Jan Engber e Heidrun Gerzymisch-Arbogast, 83-102. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- Royal L. Tinsley, Jr. "Translation as a Career Option for Foreign Language Majors." *ADFL Bulletin* 7, n.º 4 (May 1976): 25-33.
- Rubens, Philip. *Science and Technical Writing. A Manual of Style*. 2.^a. New York & London: Routledge, 2001.
- Russell, Pamela. *How to Write a Précis*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1988.
- Sabio Pinilla, José Antonio, e María Manuela Fernández Sánchez. *O Discurso sobre a Tradução em Portugal: O Proveito, o Ensino e a Crítica. Antologia (c. 1429-1818)*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.
- Sager, J. C. "Text Types and Translation." In *Text Typology and Translation*, ed. Anna Trosborg, 25-41. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- . *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1990.
- . *Language Engineering and Translation: Consequences of Automation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1994.

- Sager, Juan, David Dungworth, e Peter F. McDonald. *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Bradstetter Verlag KG, 1980.
- Samuelsson-Brown, Geoffrey. *A Practical Guide for Translators*. 4.^a rev. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2004.
- Santos, Enrique, entrevista de Sandra Ribeiro. "Presidente da Câmara de Comércio Luso-Espanhola considera Portugal deve apostar mais no sector financeiro espanhol." *Vida Económica*. (21 de Março de 2003).
- Scarpa, Federica. "Closer and Closer Apart? Specialized Translation in a Cognitive Perspective." In *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, ed. Alessandra Riccardi, 133-149. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Schäffner, Christina. "Editorial: Globalisation, Communication, Translation." *Current Issues in Language & Society* 6, n.º 2 (1999): 93-101.
- . "Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 143-156. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- . "The Role of Genre for Translation." In *Analysing Professional Genres*, ed. Anna Trosborg, 209-224. Amsterdam & Philadelphia PA: John Benjamins, 2000.
- Schäffner, Christina, e Beverly Adab (eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . "Developing Translation Competence: Introduction." In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, vii-xvi. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Scheuren, Fritz. *What is a Survey*. June de 2004. <http://www.whatisasurvey.info/> (acedido em 3 de Março de 2007).
- Schleiermacher, Friedrich. *Sobre os Diferentes Métodos de Traduzir*. Trad. José M. Miranda Justo. Porto: Elementos Sudoeste, 2003.

- Schopp, Jürgen F. *How Good is an Authentic Commission for Teaching Translation?* Vol. 17, em *New Vistas in Translator and Interpreter Training: Translation Ireland (a special issue)*, ed. John Kearns, 171-180. Torino: Trauben, 2006.
- Schor, Sandra. "Compostion Strategy as Translation." *College English* 48, n.º 2 (February 1986): 187-194.
- Scientific Technical Translation Incorporated. *Technical Specialties*. 1999-2001. <http://www.sttranslation.com/specialties.htm> (acedido em 22 de Outubro de 2004).
- Scriven, Michael. *Evaluation Thesaurus*. 4.ª. California, London & New Delhi: Sage Publications, 1991.
- SDL. *Full time employment*. s/d. <http://www.sdl.com/company/jobs/jobs-full-time-positions/jobs-uk/jobs-uk-sheffield/jobs-translators/newpage-41.htm> (acedido em 15 de Julho de 2007).
- Seixas, João, João Pascoal, Maria da Conceição Coelho (coord.), Maria Joana Campos, Maria José Grosso, e Maria de La Salette Loureiro. "Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Homologação: 23/05/2001 (10º Ano), 25/03/2002 (11º e 12º Ano))." *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação*. s/d. http://www.dgdc.min-edu.pt/programs/prog_hom/portugues_10_11_12_cg_ct_homol_nova_ver.pdf (acedido em 10 de Agosto de 2007).
- Sela-Sheffy, Rakefet. "How to be a (recognized) translator: Rethinking habitus, norms, and the field of translation." *Target: International Journal of Translation Studies* 17, n.º 1 (2005): 1-26.
- Seleskovitch, Danica, e Marianne Lederer. *Interpréter pour traduire*. 3.ª rev. e corr. Paris: Didier Érudition, 1993.
- Sevilla Muñoz, Manuel, e Julia Sevilla Muñoz. "Una clasificación del texto científico-técnico desde un enfoque multidireccional." *Language Design*, n.º 5 (2003): 19-38.
- Sheffield, Michael L. "Quality Improvement: Benchmarking, Quality Design and

- the STC." *TechnicalCOMMUNICATION*, Third Quarter 1997: 225-234.
- Sherwood, Duane E. "Technical Documents as Information Systems." *TechnicalCOMMUNICATION*, Second Quarter 1997: 142-151.
- Shreve, Gregory M. "Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies." In *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*, ed. Alessandra Riccardi, 150-171. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Shreve, Gregory. "Translation at the Millennium: Prospects for the Evolution of a Profession." In *Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. geburtstag*, ed. Peter Schmitt, 217-234. Stauffenburg: Tübingen, 2000.
- Shuttleworth, Mark, e Moira Cowie. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 1997.
- Silva, Manuel Moreira. "Tradução, Tecnologia e Mercado: Uma Trilogia Propícia a Bolonha." Ed. Hermínio Duarte Ramos. *Contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa. A Tradução Especializada: Um Motor de Desenvolvimento, 11 e 12 de Setembro de 2006*. Lisboa: ATeLP - Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006. 52-61.
- Simão, José Veiga, Sérgio Machado dos Santos, e António de Almeida Costa. *Ambição para a Excelência: A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- . *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva, 2002.
- Slavin, Robert E. *Educational Psychology: Theory and Practice*. 6.ª. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon, 2000.
- Slovak Academy of Sciences. *Doctoral Study and Direction of Slovakia to Knowledge Society: System of Fields of Study*. 2006. <http://www.phd.sav.sk/index.php?ID=405> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Smith-Worthington, Darlene, e Sue Jefferson. *Technical Writing for Success*. 2.ª. Mason, Ohio: South-Western, Thomson, 2005.
- Snell-Hornby, Mary. *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam &

- Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- . *Translation Studies: An Integrated Approach*. 2.^a. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1988/1995.
- Society for Technical Communication. *STC - Society for Technical Communication*. 2007. <http://www.stc.org/> (acedido em 3 de Fevereiro de 2007).
- . “Technical Communication. Your Profession. Your career. Get the most from them.” *STC – Society for Technical Communication*. Ed. STC – Society for Technical Communication. s/d. http://www.stc.org/PDF_Files/STCbrochure.pdf (acedido em 13 de Novembro de 2006).
- Sofer, Morry. *The Translator's Handbook*. 5.^a rev. Rockville, Maryland: Schreiber Publishing, 2004.
- Solà, Joan. “Traducción de textos informáticos.” In *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, ed. María González Davies, 63-86. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2003.
- Spagna, Alfredo. “European Translation Service Standards--Principles and Practical Implications.” *TCeurope - Fifth Brussels Colloquium for User-friendly Product Information. Technical Documentation in the Enlarged EU: First Round-up on the Organisational, Technical and Economic Impacts. 14th March 2005*. Brussels: TCeurope, 2005. 19-22.
- Spalink, Karin. “Improving Cost-Effectiveness in the Documentation Development Process through Integrated Translation.” In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber, 179-202. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- Spencer, Melinda Thiessen. “Writing for the Environmental Sciences.” In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 61-92. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Sperber, Dan. *Why Rethink Interdisciplinarity?* 2005.

- <http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/1>
(acedido em 2 de Fevereiro de 2005).
- SPSS. "O como e o porquê da pesquisa por inquérito: Como otimizar o processo de produção e análise de um inquérito." *PSE – Produtos e Serviços de Estatística, Lda.* s/d.
<http://www.pse.pt/Documentos/Pesquisa%20por%20inqu%C3%A9rito.pdf> (acedido em 3 de Março de 2007).
- St. Amant, Kirk. "A brief history of the new lingua franca of science and technology." *Minnesota Technologist*. February/March de 1999.
- St. Jerome Publishing, Ltd. *Translation Studies Abstracts, Bibliography of Translation Studies*. 2003. <http://217.199.184.112/tsaonline/>
(acedido em 2007 de Setembro de 1).
- Stejskal, Jiri. "Translation Standards: Where are We Headed? ." *MICATA -- The Mid-America Chapter of the American Translators Association*. 31 de Março de 2007. http://ata-micata.org/E&P/Conferences/2007%20Symposium/07_Stejskal_Standards.pdf (acedido em 26 de Julho de 2007).
- Sukhtankar, Prajakta, e Maria Cseh. *Developing a Technical Translation Program: A Needs Assessment Study*. 2003.
<http://hdl.handle.net/1805/351> (acedido em 2 de Março de 2007).
- Sun, Kang. *Translation in China as a Form of Technical Communication: Rethinking Social Roles of Technical Communication in the Current Political and Economic Contexts in China*. s/l: Bowling Green State University, 2005.
- SURTEC. *Introdução*. 2003. <http://www.fundacion.udc.es/surtec/intro3.asp>
(acedido em 9 de Julho de 2007).
- Sutter, Nathalie de, e John Heard. "The Evaluation of Translation Quality." *Communicator*, Outono de 2006: 49.
- Swales, John M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Taskforce on the Future of American Innovation. "The Knowledge Economy: Is the United States Losing its Competitive Edge? Benchmarks of Our

- Innovation Future." *Taskforce on the Future of American Innovation*. 2006 de Fevereiro de 2005. <http://www.futureofinnovation.org/PDF/Benchmarks.pdf> (acedido em 3 de Janeiro de 2007).
- TC@MTU. *What is Technical Communication?* s/d. http://www.hu.mtu.edu/hu_dept/tc@mtu/ (acedido em 20 de Maio de 2006).
- TCeurope. *Professional Education and Training of Technical Communicators in Europe – Guidelines – Version 1.0*. s/l: TCeurope, Abril 2005.
- Teague, Ben. "'Retooling' as an Adaptive Skill for Translators." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 161-172. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- Teixeira, Paulo Ivo. "Uma Nota sobre Tradução Científica e Técnica em Portugal." *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*, n.º 3 (2005): 93-95.
- Tercedor-Sánchez, María Isabel, e Francisco Abadía-Molina. "The Role of Images in the Translation of Technical and Scientific Texts." *Meta : Journal des traducteurs*. 2005. <http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000224co.pdf> (acedido em 29 de Março de 2007).
- The Geo Group Corporation. *Technical Writing*. s/d. <http://www.thegeogroup.com/Services/TechWriting.php> (acedido em 30 de Abril de 2006).
- The Library of Congress. "Library of Congress Classification Outline." *The Library of Congress*. s/d. http://www.loc.gov/aba/cataloging/classification/lcco/lcco_p.pdf (acedido em 1 de Outubro de 2007).
- The University of Sheffield - Modern Languages Teaching Centre. *MA in Translation Studies*. 2007. <http://www.sheffield.ac.uk/mltc/courses/pg/translation> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- The University of Texas at Dallas - Center for Translation Studies. *Center for*

- Translation Studies*. 12 de Setembro de 2006. <http://translation.utdallas.edu/> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Torres del Rey, Jesús. "Shifting Concepts and Values for Translator Education in the Global Information Society?" *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 53-60.
- Toury, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- Translation Standards Institute. *TSI - Translation Standards Institute: the world's first translation-dedicated standards organization*. 2003. <http://www.translationstandards.com/> (acedido em 26 de Junho de 2007).
- Trosborg, Anna (ed.). *Text Typology and Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- Trosborg, Anna. *Analysing Professional Genres*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- . "Discourse Analysis as Part of Translator Training." In *The Role of Discourse Analysis for Translation and Translator Training*, ed. Christina Schäffner, 9-52. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- . "Text Typology: Register, Genre and Text Type." In *Text Typology and Translation*, ed. Anna Trosborg, 3-23. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1997.
- Tubbs, Stewart L., e Sylvia Moss. *Human Communication*. 2.^a. Boston: McGraw Hill, 2000.
- Turnbull, Lisa Meeder. "Writing for Government and Nonprofit Social Service Agencies." In *The Practice of Technical and Scientific Communication: Writing in Professional Contexts*, eds. Jean A. Lutz e C. Gilbert Storms, 211-238. Stamford, CT & London, England: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- Turrión, Miguel A. "La traducción médica en la Comisión Europea." In

- Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega Arjonilla, 1998. Granada: Editorial Comares, 105-126.
- U. S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. "National Compensation Survey: Guide for Evaluating your Firm's Jobs and Pay." *U. S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics*. s/d. <http://www.bls.gov/ncs/ocs/sp/ncbr0004.pdf> (acedido em 24 de Janeiro de 2007).
- UCLA Graduate School of Education & Information Studies. "Literacies At The End Of The Twentieth Century." *University of California, Los Angeles*. s/d. http://www.newliteracies.gseis.ucla.edu/publications/newlit_brochure.pdf (acedido em 4 de Agosto de 2007).
- Ulijn, Jan M., e Rajesh Kumar. "Technical Communication in a Multicultural World: How to Make It an Asset in Managing International Businesses, Lessons from Europe and Asia for the 21st Century." In *Managing Global Communication in Science and Technology*, eds. Peter J. Hager e H. J. Scheiber, 319-348. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- UNESCO. *Science in the Information Society*. Paris: UNESCO, 2003.
- . *International Centre for Technical and Vocational Education and Training*. s/d. <http://www.unevoc.unesco.org/> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- . *Nomenclatura Internacional de la Unesco para los campos de Ciencia y Tecnología*. 2005. <http://wzar.unizar.es/invest/unesco/> (acedido em 19 de Dezembro de 2005).
- Universidad de Málaga - Facultad de Filosofía y Letras. *17.05 Estudios de Traducción. Investigación en Traducción e Interpretación Especializadas*. s/d. <http://www.uma.es/terciclo/programas/2005-2007/Humanidades/EstudiosTraduccion.pdf> (acedido em 1 de Setembro de 2007).
- Universitat Rovira i Virgili - Intercultural Studies Group. *Masters in Translation and Localization*. 2005.

<http://www.ice.urv.es/trans/future/courses/masters.html> (acedido em 1 de Agosto de 2007).

Universitat Roviri i Virgili - Intercultural Studies Group. *Postgraduate Diploma In Technical Translation*. 2005. <http://www.ice.urv.es/trans/future/courses/postgrad.html> (acedido em 1 de Agosto de 2007).

Université du Québec en Outaouais - Centre traduction et rédaction. *7101 Baccalauréat en traduction et en rédaction*. 8 de Março de 2004. <http://www.uqo.ca/programmes-etudes/programmes/7101.htm> (acedido em 27 de Abril de 2007).

University College Dublin - Localisation Research Centre. *Localisation Research Centre*. 2007. <http://lrc.csisdmsz.ul.ie/> (acedido em 1 de Agosto de 2007).

University of Hildesheim - Faculty of Information and Communication Sciences. *Bachelor of Arts in International Communication and Translation*. 2007. <http://www.uni-hildesheim.de/en/6432.htm> (acedido em 6 de Agosto de 2007).

University of Ottawa - Faculty of Arts. *Undergraduate Studies Calendars 2007-2008*. 20 de Setembro de 2007. <http://www.uottawa.ca/academic/info/regist/calendars/courses/T-RA.html#TRA2311> (acedido em 21 de Setembro de 2007).

van der Klink, Marcel R., e Jo Boon. "Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept." *International Journal of Human Resources Development and Management* 3, n.º 2 (2003): 125-137.

van Dromme-Desvignes, Josick, Sonia Sornom-Aï, Emma Santopinto, e Ian Andersen. "Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias." *Comissão Europeia - Direcção-Geral de Tradução*. 2001. http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/traduc_int_pt.pdf (acedido em 1 de Agosto de 2007).

Van Hoof, Henri. "Portrait de la traduction médicale. Ses difficultés - ses exigences - son enseignement." In *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*, coords. Leandro Félix Fernández e Emilio Ortega

- Arjonilla. Granada: Editorial Comares, 1998.
- Vandaele, Sylvie. "Traduction publicitaire médico-pharmaceutique et métaphores conceptuelles." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 329-339.
- Vasquez Béjar, Delia. "La creación de un modelo didáctico para la enseñanza de la terminología científico-técnica a traductores sin especialización en materia alguna." *Terminologia e Indústrias da Língua: Actas do VII Simpósio Ibero-Americano de Terminologia. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 14-17 de Novembro de 2000*. Lisboa: ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional, s/d. 961-970.
- Venuti, Lawrence (ed.). *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge, 2000.
- Vermeer, Hans J. *Esboço de Uma Teoria da Tradução*. Lisboa: Edições Asa, 1986.
- . "Skopos and Commission in Translational Action." In *The Translation Studies Reader*, ed. Lawrence Venuti, 221-232. London & New York: Routledge, [1989] 2000.
- Vienne, Jean. "Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?" In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 91-100. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Vigón Artos, Secundino, Philippe Humblé, e Maria-Lúcia Vasconcellos. "La enseñanza del español en los estudios de traducción en Portugal y Brasil." *II Congreso Internacional AIETI 2005. Formación, Investigación y Profesión, 9 a 11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI e Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2005. 269-283.
- Vilela, Margarida. "O Ensino da Tradução em Portugal: Uma Perspectiva Crítica do Ponto de Vista do Professor e do Autor de Manuais." *Génesis - Revista de Tradução e Interpretação do ISAI*, n.º 2 (2002): 39-47.

- Vilela, Mário. *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.
- Vinay, Jean-Paul, e Jean Darbelnet. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Trad. Juan C. Sager. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, [1958] 1995.
- Wade, Mark P. *Translation Plays Critical Role in Global Clinical Trials*. 25 de Fevereiro de 2006. <http://www.lionbridge.com/NR/rdonlyres/D8BA02E1-2C60-4B7A-BF0C-9534DCB9FEE7/0/LionbridgeClinicalTrialsTranslation.pdf>.
- Wagner, Emma. "Contacts Between Universities and the EU Translation Services - Successes and Failures." *Training the Language Services Provider for the New Millennium - Proceedings of the III Encontros de Tradução de AsTra-FLUP*. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto. 397-405.
- Wagner, Emma, Svend Bech, e Jesús M. Martínez. *Translating for the European Union Institutions*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2002.
- Way, Catherine. "Making Theory Reality: An Example of Interdisciplinary Cooperation."
- . "Structuring Specialised Translation Course: A Hit and Miss Affair?" In *Developing Translation Competence*, eds. Christina Schäffner e Beverly Adab, 131-141. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- Weiss, Timothy. "Reading culture. Professional Communication as Translation." *Journal of Business & Technical Communication* 11, n.º 3 (July 1997).
- . "What Have You Packed in Your Suitcase? Going International Now and in the Twenty-First Century." *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication held in San Diego, CA 31 March-3 April 1993*. 1993.
- White, P. R. R. "Extended Reality, Proto-Nouns and the Vernacular: Distinguishing the Technological from the Scientific." In *Reading*

- Science: Cultural and Functional Perspectives on Discourses of Science*, eds. J. R. Martin e Robert Veal, 266-296. London & New York: Routledge, 1998.
- Whitehead, Alfred North. *Modes of Thought*. New York: Macmillan, 1938.
- Williams, Ian. "Traducción científico-médica." In *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*, eds. María Pinto e José Antonio Cordon, 197-216. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- Williams, Jenny, e Andrew Chesterman. *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome Publishing, 2002.
- williams, joanne twining. *Interdisciplinarity: The Meme for the Space Between the Books*. 1997, 1998. <http://intertwining.org/meme.htm> (accedido em 3 de Junho de 2004).
- Wilss, Wolfram. "Curricular Planning." *Meta : Journal des traducteurs* 22, n.º 2 (s/d): 117-124.
- . *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1996.
- . "The Future of Translator Training." *Meta : Journal des traducteurs* 37, n.º 3 (1992): 391-396.
- . "Translation Studies - The State of the Art." *Meta : Journal des traducteurs* XLIX, n.º 4 (2004): 777-785.
- Witte, Heidrun. "Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor." *Sendebär: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, n.º 16 (2005): 27-58.
- Wolfe, Melissa. "Interpretation Within the Audience Analysis Theories and the Crusade for True Empiricism." *Orange Journal*. 31 de Janeiro de 2005. http://orange.eserver.org/issues/2-3/mwolfe.htm/document_view (accedido em 5 de Fevereiro de 2006).
- WorldLingo – Translation Localization Globalization. *Medical Translation*. s/d. http://www.worldlingo.com/industries/medical_translation.html

(acedido em 3 de Outubro de 2003).

Wright, Patricia. "Writing and Information Design of Healthcare Materials." In *Writing: Texts, Processes and Practices*, eds. Christopher N. Candlin e Ken Hyland, 85-98. London & New York: Longman, 1999.

Wright, Sue Ellen. "The Inappropriateness of the Merely Correct: Stylistic Considerations in Scientific and Technical Translation." In *Scientific and Technical Translation*, eds. Sue Ellen Wright e Leland D. Wright, 69-86. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.

Wright, Sue Ellen, e Leland D. Wright (eds.). *Scientific and Technical Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1993.

Yuste, Elia. "Computer-Aided Technical Translation Workflows - Man-Machine in the Construction and Transfer of Corporate Knowledge." *Linguistik online* 23, n.º 2 (2005): 67-75.

Ziegenhagen, Inka. "Understanding French Business Culture." *tcworld: magazine for international information management*, Maio/Junho de 2006: 26-27.

Zielinska, Dorothea. "Drawing on Technical Writing Scholarship for the Teaching of Writing to Advanced ESL Students--A Writing Tutorial." *Journal of Technical Writing and Communication* 33, n.º 2 (2003): 125-139.

Zielinski, Daniel, e Yamile Ramírez Safar. *Research Meets Practice: T-Survey 2005. An Online Survey on Terminology Extraction and Terminology Management*. Saarland: Saarland University, 2005.

Zühlke, Detlef, Alexander Bödcher, e Kerstin Röse. "The Impact of Globalization on User-Interface Design." *tcworld: magazine for international information management*, Julho/Agosto de 2006: 22-24.

Errata à tese de Doutoramento

Tradução Científica e Técnica:

Proposta para a Formação de Tradutores Pluricompetentes

Especializados na Produção de Documentação Científica e Técnica do

Inglês para o Português

de Maria do Rosário Frade Durão

(data da revisão: 16 de Maio de 2008)

Os erros que se indicam nesta errata foram detectados desde que os exemplares da tese foram entregues à Universidade Aberta para efeito das provas de doutoramento. As rectificações assinaladas a vermelho corrigem os erros que impedem a correcta compreensão da tese. As outras rectificações encontram a sua razão de ser no desejo de depurar o documento dos erros de natureza ortográfica, lexical, morfológica e sintáctica que impedem uma leitura fluida.

VOLUME I

A. Alterações cuja compreensão dispensa a indicação do contexto

Onde se lê	Leia-se
<i>125 horas de trabalho atribuídas à u. c. de Projecto Individual</i>	250
<i>125 horas de trabalho atribuídas à u. c. de Estágio</i>	500
abitivity	ability
acrestando	acrescentado
adiocionar-lhe	adicionar-lhe
<i>Advérbios e locuções adverbiais antecededos de vírgula</i>	<i>Colocar uma vírgula a seguir ao advérbio ou locução adverbial, quando a mesma não existir</i>
anterio	anterior
Apêndice	Volume II - Apêndice
Asassumptions	Assumptions
<i>Artigo ou outro determinante de género masculino a anteceder o nome da empresa Common Sense Advisory</i>	<i>Artigo ou outro determinante de género feminino a anteceder o nome da empresa Common Sense Advisory</i>
atentermos	atendermos
a tradução como forma de comunicação internacional ou A Tradução como Forma de Comunicação Internacional	a tradução como forma de comunicação profissional internacional ou A Tradução como Forma de Comunicação Profissional Internacional
Attitude (PT)	Atitude
aúdio	áudio
boas-práticas	boas práticas
careet	career
com (ES)	con
comission (EN)	commission
competente (EN)	competence
concluimos	concluimos
confict	conflict
consumo externo	utilização externa
consumo interno	utilização interna
continunuing	continuing
culturamente	culturalmente
deontológico	deontológico
<i>Designação do curso de Tradução e Comunicação Científica e Técnica e de outros cursos</i>	<i>Colocação de aspas francesas antes e depois das designações dos cursos</i>
diferençam	diferenciam
divergencia	divergência
eflectir	reflectir
EN 15038	EN 15.038
EN 15.084	EN 15.038
equilatar	aquilatar
<i>Érudit – Meta : Journal des traducteurs</i>	<i>Meta : Journal des traducteurs</i>
<i>Espaço entre fim de palavra e sinal de pontuação</i>	<i>Remover espaço</i>

<i>(PT e EN)</i>	
<i>Espaço no meio de hiperligações</i>	<i>Remover o espaço</i>
<i>Espaço no meio de palavras que não o têm</i>	<i>Remover espaço</i>
especilização	especialização
estuto	estatuto
et al.	<i>et al.</i>
Ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas	Profissão, ética e deontologia na comunicação e tradução científicas e técnicas
eurupeus	européus
expectavias	expectativas
<i>Falta de concordância de género entre o artigo ou outro determinante e o substantivo que determina</i>	<i>Concordância de género entre o artigo ou outro determinante e o substantivo que determina</i>
<i>Falta de concordância de género entre substantivo e adjetivo(s)</i>	<i>Concordância de género entre substantivo e adjetivo(s)</i>
<i>Falta de concordância de género entre sujeito e verbo</i>	<i>Concordância de género entre sujeito e verbo</i>
<i>Falta de concordância de número entre o artigo ou outro determinante e o substantivo que determina</i>	<i>Concordância de número entre o artigo ou outro determinante e o substantivo que determina</i>
<i>Falta de concordância de número entre substantivo e adjetivo(s)</i>	<i>Concordância de número entre substantivo e adjetivo(s)</i>
<i>Falta de concordância de número entre sujeito e verbo</i>	<i>Concordância de número entre sujeito e verbo</i>
Fevereito	Fevereiro
fizémos	fizemos
gestão da informação e comunicação	gestão da informação e da comunicação
grafia (ES)	grafia
gruo	grupo
há (ES)	ha
halway	halfway
harminozarmos	harmonizarmos
incial	inicial
informção	informação
intulada	intitulada
language	language
languge	language
Línguística	Linguística
literário-humanista	literário-humanística
médio (ES)	medio
menso	menos
Meta	<i>Meta : Journal des traducteurs</i>
Montagem por (na bibliografia)	Ed.
Moreira, Moreira (coord.), et al.	Moreira, Moreira <i>et al.</i> (coords.),
multimédia	multimédia
niveaux (FR)	niveau
Other (nos gráficos)	Outros
<i>Palavras compostas com hífen, em que este fica em fim de linha</i>	<i>Hífen em fim de linha e hífen no início da linha seguinte</i>

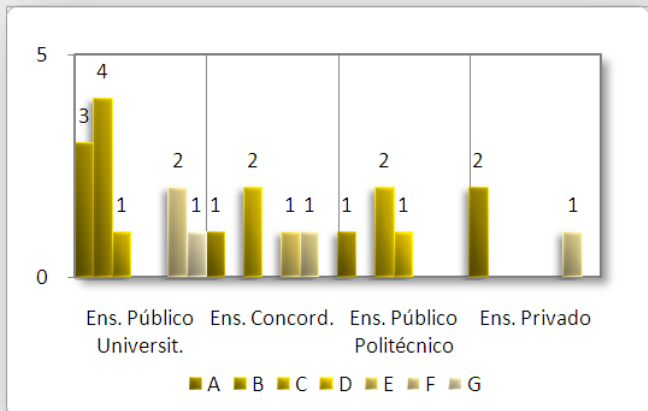
plurimcompetentes	pluricompetentes
pode-se-á	poder-se-á
Profissão	Profissão
<i>Pronome relativo antecedido de vírgula nas orações que introduzem a referência à adaptação dos cursos de primeiro ciclo em Tradução e relacionadas com a tradução aos critérios de Bolonha</i>	<i>Pronome relativo não antecedido de vírgula</i>
propiciando	propiciando
Públicas	Públicas
pudiende	pudiendo
regulatoins	regulations
Resear	Research
resíduos	resíduos
seguido-o	segundo-o
semetre	semestre
sf.	cf.
sócio-económica	socioeconómica
solitações	solicitações
<i>TC europe</i>	<i>TCeurope</i>
técnicos-jurídicos	técnico-jurídicos
tecnologias da comunicação e informação	tecnologias da comunicação e da informação
Traduzido por (na bibliografia)	Trad.
u. e.	u. c.
UT	UF
<i>Uma referência bibliográfica repetida</i>	<i>Uma única referência bibliográfica</i>
<i>Vírgula entre sujeito e verbo, sem a presença de uma oração intercalada</i>	<i>Sujeito e verbo não separados por vírgula</i>
<i>Vírgula entre verbo e objecto directo, sem a presença de uma oração intercalada</i>	<i>Verbo e objecto directo não separados por vírgula</i>

B. Alterações cuja compreensão depende da indicação do contexto

Página(s)	Linha(s)	Onde se lê	Leia-se
ix	11	especial a	especial à Vicky Hartnack pela revisão do <i>abstract</i> e a
xviii, 199	19, 1-2	comunicação	comunicação profissional
xviii, xix, 270	30-31, 1, 8-11	A comunicação como (forma de) tradução e a tradução como (forma de) comunicação: A comunicação e a tradução como formas de comunicação internacional	A comunicação profissional como (forma de) tradução e a tradução como (forma de) comunicação profissional: A comunicação profissional e a tradução como formas de comunicação profissional internacional
xxi, 102	Figura 6	técnicos	técnicos,
xxiii, 131	Figura 26	total de percentagens	percentagem

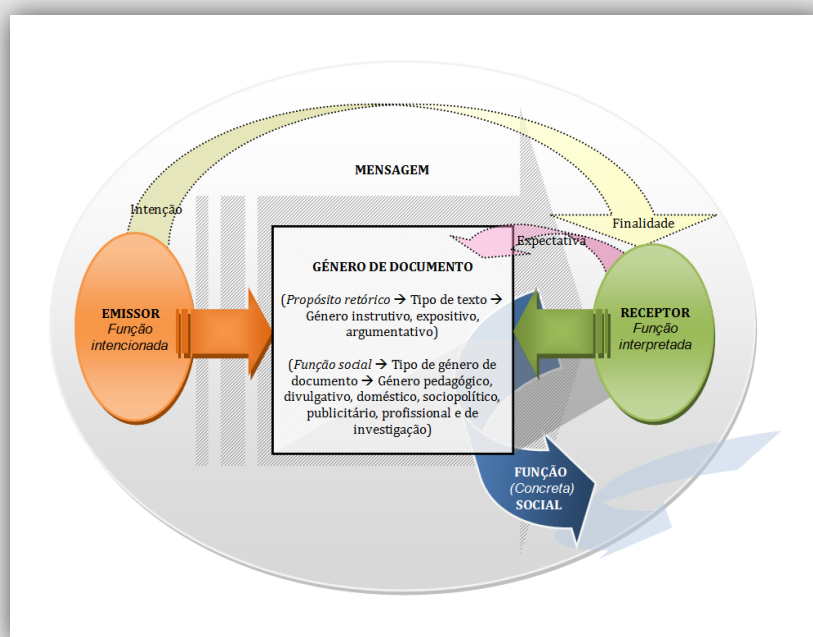
xxv, 172	Figura 57	comparadas (...) assinalados	comparados com (assinalados numericamente)
xxvii, 308	Figura 87	para tradutor	para um tradutor
xxx, 409	Tabela 25	Competências gerais/transferíveis e específicas	Competências gerais/transferíveis (coluna da esquerda) e competências específicas (coluna da direita)
xxx, 411	Tabela 26	e específicas	e competências específicas
xxx, 414	Tabela 27	de unidades curriculares	das unidades curriculares do curso de licenciatura em «Tradução e Comunicação Científicas e Técnicas»
5	11	)	) (profissionais)
7	21	integrados	integrado
7	22	dos	sobre os
7	23	comunicação internacional (CI)	comunicação profissional internacional (CPI)
8, 12, 19, 88, 154 340 362	4, 8, 5, 14, 17, 21, 7	,	
9	24	ela se insere	se insere
11	16	Comunicação	Comunicação Profissional
11	19-20	CI	comunicação profissional internacional
16	17	inter/transcultural	transcultural
17	15	para	para suprir
19	5	palavra	palavra <i>profissionalizante</i>
23	1	Além do mais	Contudo
31	24	constatar	constatar neste excerto
32	18	ética médica (...) ergonómica	Ética Médica (...) Ergonomia
33	20	disciplinaridade	interdisciplinaridade
34	28-9	em que se sobrepõem duas ou mais regiões, mas que pertencem a	de sobreposição de duas ou mais regiões, mas que são parte de
35	2	na	da
35	2	uma etiqueta	um rótulo
35	10	de forma colaborativa	em colaboração
35	13	externas situadas no exterior	externas
35	14	compreende	interpreta
37	4	»	
38	16	porque formaram-se	por se formarem

40	6	1.4	0.4
40	19	retomados,	retomados
43	2	»	»,
43	10	i	e
43	14	que a autora abordou	abordado
47	7	em algumas	nalgumas
51	6	que,	que
51	40	a FSTct, (...), e o	a FSTct (...) e do
51	40	7	6
53	43	Japão,	Japão
55	45	frequentarem	frequentassem
57	20	u.c.,	u. c.
59	16-17	, a importância (...) a capacidade	, (...) da capacidade
63	Tabela 1	e e	e o
64	25	3.2	2.2
68	10	e sua	e a sua
71	4	em	de
71	58	tradução.	tradução).
72	4	A-B/C	A<->B/C
72, 168, 169, 180	16-17, 11, Tabela 5, Figura 65	Investigação em Tradução	Investigação sobre Tradução
72	37	em	de
74	2	<i>Nota</i> ⁶⁰	<i>Colocar no final da citação de Kelletat e Hagemann</i>
74	60	superior	superior portuguesas
82	10	dados,	dados
83	67	p. 87 e n. 71	pp. 87 e 88 e n. 71 a 73
91	21	graduada	pós-graduada
96	21	tradução	tradução,
99	80	e situação	e a situação
105	10	é língua	é a língua
105	4	58	66
106	30	14	15
106, 116, 117	31, 13, 2	9	10
109	88	na qual se insere	à qual se refere
112	8	24	25
113	13	traduzem	traduziram

113	91	adequada.	adequada (cf. comentários na p. 141).
118	19	a	e os
119	11-12	retroversão do que tradução	tradução do que retroversão
121	1	experientes e	experientes e/ou
121	9	pt-PT	pt-PT,
121	21	interno	nacional
139	12-13	o que	como
142	3	seguidas	seguidas;
149	16	».	» (cf. cap.º 6.1.4).
149	21	profundas	profundas dos cursos
155	Figura 42	<i>Substituir o gráfico pelo que segue:</i>	
			
156	4	1	4
158	12	Assinalamos	Assinalámos
158	104	européus	européu
161	Figura 49	<i>Gráfico e legenda</i>	<i>Colocar o gráfico e a legenda no início da p. 166, alterando a numeração para Figura 54</i>
166	Figura 54	<i>Gráfico e legenda</i>	<i>Colocar o gráfico e a legenda a seguir a bancário (1)., alterando a numeração para Figura 49</i>
165	9	contêm	contêm à tradução
167	1	da	de
170	5-6	Related (...))) (...) Minor (...)))	«Related (...)))» (...) «Minor (...)))»
172	109	N, (...) A,	N (...) A
175	Tabela 7	<i>Substituir a tabela pela que segue:</i>	

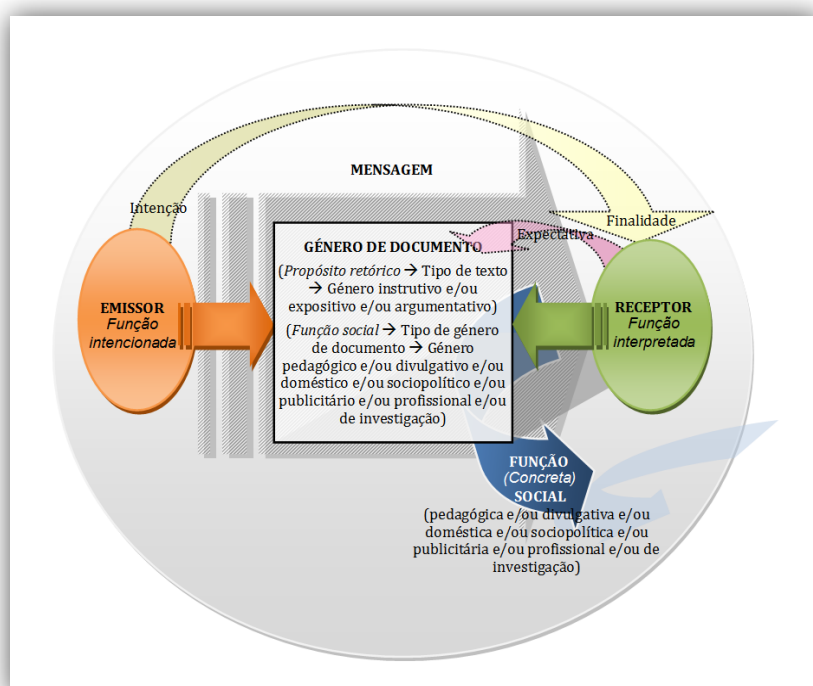
CATEG. (N.ºCURSOS)	U. C.	0 (0%)	1 (9%)	2 (18%)	3 (27%)	4 (36%)	TOTAL
A (7)		-	2	3	2	-	7
B (1)		-	-	-	1	-	1
C (1)		-	-	1	-	-	1
D (4)		-	3	1	-	-	4
E (4)		0	3	-	-	-	3
F (5)		-	1	3	-	1	5
G (1)		-	1	-	-	-	1

180	10	A PDFT	A u. c. de PDFT
180	¹¹²	margem	margem de
188	9	mais	mais de
194	20	não,	não
194	28	do	mais abrangentes do
201	7	humana,	humana
204	25	),	)
216	1	,	(CIIP),
217	¹³²	legos»	legos».
219	12	).	)
220	3	),	)
220	12	exemple	exemple,
223	26	semiespecializadas	semiespecialistas
225	2	podem	tanto podem
225	¹³⁵	transposição entre muitas	transposição entre diferentes
231	¹⁴⁷	intenções	intenções,
234	1	«carácter situado	carácter «situado
234	16	comunicação	comunicação profissional
239	20	documento,	documento
241	Figura 78	<i>Substituir a figura pela que segue:</i>	



242	20	as quais	a qual/as quais
243	164	compraram	se comprou

244 **Figura** *Substituir a figura pela que segue:*
 79



246	22	No subcapítulo 5.1	Nos subcapítulos 5.1 e 5.2
246	26	fomentam a	apelam à
248	3	CIIP profissional	CIIP
254	5	língua,	língua
258	173	de outros princípios	doutros princípios

261	l	considerem que observe	consideram que observa
265	6-7	(o mesmo ou outro operador de grua)	(um operador de grua real)
268	5	suas	duas
268	10	ounão	ou não
268	182	envolve	envolve,
271	13	melhores forem	melhor
271	184	na actividade	à actividade
273	15	converteu	converte
274	10	).	) (cf., também, n. 201).
276	6-9	a comunicação é (uma forma de) tradução e a tradução (uma forma de) comunicação e de que ambas são formas de comunicação internacional	a comunicação profissional é (uma forma de) tradução e a tradução (uma forma de) comunicação profissional e de que ambas são formas de comunicação profissional internacional
279	24	unificadora,	unificadora
289	5	¹⁹⁸ ,	¹⁹⁸
291	14	²⁰⁰ .	<i>Eliminar a nota ²⁰⁰ e alterar, em consonância, a numeração das notas subseqüentes e das referências às mesmas</i>
295	coluna 1, célula 3	e	e de
298	22	no	o
301	20	Línguas em	Licenciatura em
301	²⁰⁷	seguir.	seguir (p. 303).
305	8	de trabalho longo	a longas horas de trabalho
310	15	reforçando	reforçando a
312	²²⁰	1	6
313	4	uma espécie de (...) e	uma (...) e da
315	14	Mas	Mas,
317	²²⁴	ingressem	ingressam
319	Tabela 16	<i>Estilos de letra normal e negrito</i>	<i>Colocar o texto com o estilo de letra normal em estilo negrito e o texto com estilo de letra negrito em estilo normal</i>
319	coluna 1, célula 6	em	de
320	²²⁶	seis	cinco
322	²²⁹	universidade oferece	universidade oferecia
322	²²⁹	não incluem	não incluíam
325	²³³	<i>Institute</i>	<i>Institute,</i>
325	²³³	traduziu-se	traduziram-se
326	9	de	da
327	²³⁸	3 três	três

332	240	grupos,	grupos:
332	240	são:	são: conhecer a
333	240	trabalho colaborativo	realizar trabalho em colaboração
334	10	aquela que existe	a existente
336	9	bilingues	bilinguísticas
337	6	No que se	No que
344	9	têm que	têm de
345	3	passo,	Passo
350	19-20	que é	Sendo
351	10-11	da (...) da (...) da	de (...) de (...) de
352	27	debruçar-nos	debruçarmo-nos
355	2	é	Está
357	20	os	os produtores de
360	6	e se (...) concepção de	se (...) concepção
360	15	<i>comunicação internacional</i>	<i>comunicação profissional internacional</i>
361	5	formação dos estudantes	formação
362	10	sectores	nos sectores
363	11	dos	os
365	26-30	língua, na (...) documentos, nas (...) tecnologias, na (...) ainda, nas	língua, da (...) documentos, das (...) tecnologias, da (...) ainda, das
366	262	fossem	Eram
367	17	tinham (...) início.	Os estudantes tinham (...) início do curso.
369	1	Os	Mas os
370	5	para os	aos
370	264	»)	»),
371	15	do	a partir do
371	18	<i>comunicação (...) comunicação</i>	<i>comunicação profissional (...) comunicação profissional</i>
371	21	mais	mais actuais,
374	17	para o	dos docentes do
374	270	fossem	forem
376	27	que	de que
377	4-5	docentes e formadores	<u>docentes</u> e <u>formadores</u>
380	19	capazes	capazes de
381	24-25	<i>comunicação (...) comunicação</i>	<i>comunicação profissionais (...) comunicação profissional</i>
381	27	melhor	mais bem
386	2	Guiando-nos	Orientando-nos
390	16	<i>comunicação</i>	<i>comunicação profissional</i>
391	279	e da combinação/orientação linguística em > pt-PT	e com o facto de a combinação/orientação linguística ser em > pt-PT

392	18-20	(trans)disciplina (...) disciplinaridade e/ou da multidisciplinaridade e/ou da interdisciplinaridade e/ou	transdisciplina (...) interdisciplinaridade e/ou da multidisciplinaridade e/ou
392	21	1.1.2.2 a 1.1.2.5 (...) 1.1.1.3	1.1 (...) 0.4
393	2-4	) comunicação. (...) a comunicação (...) de comunicação	) comunicação profissional. (...) a comunicação profissional (...) de comunicação profissional
393	11	do sector (...) comunicação	no sector (...) comunicação profissional
393	24	desconhecido	desconhecido em Portugal
394	9	«	em «
394	10	de (...) de	em (...) em
394	27	profissional	profissionalizante
397	13-14	tradutores no sentido	tradutores, da perspectiva
398	6	<i>comunicador internacional pluricompetente</i>	<i>comunicador internacional pluricompetente</i>
398	14	<i>tradutores</i> pluricompetentes	<i>tradutores</i> , não em comunicadores internacionais, pluricompetentes
399	3	comunicação (...) conteúdos,	comunicação profissional (...) conteúdos
399	5	ainda	igualmente
399	6	continuar	prosseguir
401	3	trabalho	trabalhar
403	6	), (...) 6.3,	) (...) 6.3
404	287	vimos	vimos,
405	289	resulta	resulta,
405	289	auto-imagem,	auto-imagem.
407	291	por desenvolvem,	porque as desenvolvem, as
410	19	língua»	língua» (Tabela 25)
413	coluna 1, célula 4	<i>Arte, ciência e tecnologia</i>	• <i>Arte, ciência e tecnologia</i>
415	5	²⁹⁵ .	<i>Eliminar a nota ²⁹⁵ e alterar, em consonância, a numeração das notas subsequentes e das referências às mesmas</i>
418	8	das	as
420	6	Introdução	«Introdução»
420	25	de	dos
421	4	eles	eles emergem
424	17	convertemos	adaptamos
425	23-24	sendo, temporariamente, designadas como	que designamos, temporariamente, por
425	28	e os	e entre os
427	Tabela 35	: uma ante-proposta	: uma proposta
429	2	Três	Duas

429	24	para	a
430	11	recolhemos,	recolhemos
432	2	segundo	de acordo com
454	20	.”	.” Ed. Hermínio Duarte Ramos.
456	20-21	eds. Leandro (...) Arjonilla	coords. Leandro (...) Arjonilla
468	15-16	(coords.)	
498	11-12		
513	14-15		
515	16-17		
456	32	eds. e	eds.
458	12	Seruya)	Seruya
461	12	—Calvo	Calvo
461	20	Brumfit (ed.)	Brumfit
462	1	<i>TheCommerce</i>	<i>The Commerce</i>
464	25	Agisti	Agosto
466	6	. 4928-(9)-4928-(14).	.
466	14	.” 2001.	.” <i>The Consortium for Training Translation Teachers – Universitat Rovira I Virgili</i> . 2001. http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/dias.pdf
467	21	PATRICK	Patrick
472	8	2005a	2005
472	17	(eds.)	
478	30		
496	2		
505	11		
513	30		
518	17		
476	29	Davies)	Davies
477	5	Bilbao, Bilbao.	Bilbao.
477	19	de	eds.
497	20		
517	5		
480	2	Haver	Hager
480	8	ed.	eds.
496	26		
483	21	de	ed.
492	16		
496	30		
485	7	.”	.” <i>Johannes Gutenberg Universität Mainz</i> . Dezembro de 2004. http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf (acedido em 14 de Novembro de 2005).

492	15	do	to
493	5-8	2006. (...) http://	2006. http://
493	23	M Canovas e	M. Canovas
495	3-4	(coord.), (...) Almeida.	, (...) Almeida (coord.).
495	8	Humana	Humanas
495	25	Ricardo.	Ricardo (ed.).
500	23	."	." <i>The Linguist</i> , n.º 38
501	5	Jorge (...) e	Jorge, e (...)
504	12	Traduzido por	Trad.
507	12	(ed.)	
518	13	.h	.html

VOLUME II

Página(s)	Linha(s)	Onde se lê	Leia-se
116	28, 29	corresponde	correspondem
123	30	por cento	percentagens

CURRICULUM VITAE

Página(s)	Linha(s)	Onde se lê	Leia-se
5	30	Professores do Ensino Básico - 2.º ciclo - variante Português e Inglês	Ciências do Mar

Maria do Rosário Frade Durão

NOME

Maria do Rosário Frade Durão.

NACIONALIDADE

Portuguesa.

LOCAL E DATA DE NASCIMENTO

Beira, Moçambique - 28 de Janeiro de 1960.

TELEFONE

(351 93) 629 43 37.

ENDEREÇO DE CORREIO ELECTRÓNICO

mrdurao@gmail.com.

ENDEREÇO POSTAL

Rua Jorge Colaço, 35, 4.º Esq.,
1700-252 Lisboa,
Portugal.

PÁGINA DA INTERNET

<http://www.rosariodurao.net>.

1. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, conferido pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 2 de Maio de 1996.

Curso de especialização do Mestrado em Estudos Anglo-Americanos, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 21 de Setembro de 1994.

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, conferida pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 26 de Julho de 1990.

«Certificate of Proficiency in English», conferido pela University of Cambridge, em Dezembro de 1982.

Frequência do curso de licenciatura em Relações Públicas e Publicidade, do Instituto Superior de Novas Profissões, em 1981-1982.

Curso secundário ('O' Level) na Umtali Girls High School, Umtali, Zimbabwe, em Junho de 1977.

2. OUTRAS HABILITAÇÕES

Seminário «Didáctica de la traducción y traducción pedagógica», ministrado pela Prof.^a Doutora Amparo Hurtado Albir, no Instituto Cervantes, em Lisboa (28 de Abril de 2006).

Seminário «Tecnologias de Informação e Comunicação para a Prática da Tradução» do Curso de Verão, ministrado pelo Prof. Doutor Germán Ruipérez, na Universidade Aberta, em Lisboa (29 e 30 de Junho de 2005).

Seminário «Teoria da Prática da Tradução Actual» do Curso de Verão, ministrado pelo Prof. Doutor Carlos Castilho Pais e pelo Prof. Doutor Dámaso López Garcia, na Universidade Aberta, em Lisboa (20 e 21 de Junho de 2005).

«Jornadas de Tradução e Terminologia em Biologia/Imunologia», ministradas pela Prof.^a Doutora Gabriela Santos-Gomes, na Universidade de Aveiro (18 de Fevereiro de 2005).

Curso de Verão «Tradução e Internet – A Tradução de Conteúdos para a Internet», ministrado pelo Prof. Doutor Oscar Díaz Fouces, na Universidade Aberta, em Lisboa (20 a 24 de Setembro de 2004).

«Seminário de Terminologia e Terminografia», ministrado pela Prof.^a Doutora Teresa Cabré, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Maio e Junho de 2004).

«Curso de Capacitação Pedagógica para o Ensino Superior», ministrado pela Prof.^a Doutora Maria Lúcia Vasconcelos e o Prof. Doutor Marcos T. Masetto, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (20 a 24 de Novembro de 2000).

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1. EXPERIÊNCIA DE ENSINO (DISCIPLINAS LECCIONADAS)

3.1.1. DESDE OUTUBRO 2007

- 3.1.1.1. UNIVERSIDADE ABERTA, DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS, LISBOA (CATEGORIA: TUTORA):
Tutora de «Técnicas de Expressão e Comunicação I» (S) ao curso de licenciatura em Ciências da Informação e da Documentação.

3.1.2. 2001-2002

- 3.1.2.1. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL (CATEGORIA: AUXILIAR CONVIDADA):
Docente de «Inglês» (A) aos cursos de licenciatura em Ciência das Religiões, Ciência Política e Sociologia.

Docente de «Inglês» (A) ao curso de licenciatura em Sociologia.

Docente de «Culturas Inglesa e Anglófonas I» (A), «Língua Inglesa II» (A) e «Tradução Inglesa IV» (A) ao curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.3. 2000-2001

- 3.1.3.1. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL (CATEGORIA: AUXILIAR CONVIDADA):
Docente de «Inglês I» (S) e «Inglês II» (S) ao curso de licenciatura em Ciências do Mar.

Docente de «Inglês» (A) ao curso de licenciatura em Direito.

Docente de «Tradução Inglesa I» (S), «Tradução Inglesa II» (A), «Tradução Inglesa III» (A) ao curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.4. 1999-2000

3.1.4.1. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS,
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL
(CATEGORIA: AUXILIAR CONVIDADA):
Docente de «Inglês I» (S) e «Inglês II» (S) ao curso de licenciatura em
Ciências do Mar.

Docente de «Inglês» (A) ao curso de licenciatura em Direito.

Docente de «Língua Inglesa I» (A), «Tradução Inglesa I» (S) e «Tradução
Inglesa II» (A) ao curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.5. 1998-1999

3.1.5.1. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, LISBOA, PORTUGAL:
Docente de «Inglês II» e «Inglês III» ao curso de licenciatura em
Professores do Ensino Básico - 2.º ciclo - variante Português e Inglês.

3.1.5.2. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS,
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL
(CATEGORIA: AUXILIAR CONVIDADA):
Docente de «Inglês I» (S) e «Inglês II» (S) ao curso de licenciatura em
Ciências do Mar.

Docente de «Inglês» (A) ao curso de licenciatura em Direito.

Docente de «Tradução Inglesa I» (S) e «Língua e Cultura Inglesa II» (A) ao
curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.6. 1997-1998

3.1.6.1. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, LISBOA, PORTUGAL:
Docente de «Inglês II» e «Inglês III» ao curso de licenciatura em
Professores do Ensino Básico - 2.º ciclo - variante Português e Inglês.

3.1.6.2. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS,
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL
(CATEGORIA: AUXILIAR CONVIDADA):
Docente de «Inglês I» (S) e «Inglês II» (S) ao curso de licenciatura em
Ciências do Mar.

Docente de «Língua e Cultura Inglesa II» (A) ao curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.7. 1996-1997

- 3.1.7.1. ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DO ESTORIL, ESTORIL, PORTUGAL:
Docente de «Inglês III» e «Inglês IV» ao curso de bacharelato em Operadores Turísticos.
- 3.1.7.2. INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, LISBOA, PORTUGAL:
Docente de «Inglês II» ao curso de licenciatura em Professores do Ensino Básico - 2.º ciclo - variante Português e Inglês.
- 3.1.7.3. UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, LISBOA, PORTUGAL (CATEGORIA: ASSISTENTE):
Docente de «Língua e Cultura Inglesa I» (A) e «Língua e Cultura Inglesa II» (A) ao curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.1.8. 1995-1996

- 3.1.8.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE D. PEDRO V:
Docente de «Inglês» aos 7.º, 8.º, 10.º e 11.º anos.

3.1.9. 1994-1995

- 3.1.9.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE DONA FILIPA DE LENCASTRE:
Docente de «Inglês» ao 9.º ano.
- Docente de «Técnicas de Tradução do Inglês» ao 11.º ano.

3.1.10. NOV.-DEZ. DE 1992

- 3.1.10.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE TELHEIRAS:
Docente de «Inglês» ao 8.º ano.

3.1.11. 1990-1991

- 3.1.11.1. ESCOLA TÉCNICA DE PROFISSIONAIS DE BAILADO DA COMPANHIA NACIONAL DE BAILADO:**
Docente de «Inglês» ao 9.º grau.

3.1.12. 1989-1990

- 3.1.12.1. EXTERNATO APOLO:**
Docente de «Inglês» ao Curso Geral, 10.º ano e Curso Complementar.

3.1.13. 1988-1989

- 3.1.13.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE DONA LUÍSA DE GUSMÃO:**
Docente de «Inglês» aos 8.º e 9.º anos.

3.2. OUTRAS ACTIVIDADES

3.2.1. 2006

Idealizou cursos de pós-graduação em tradução de ciências e tecnologias e em tradução de ciências médicas e da vida para a Universidade Lusíada de Lisboa.

3.2.2. DESDE 2005

Presidente da Associação de Tradução em Língua Portuguesa.

3.2.3. DESDE 2004

Membro da comissão editorial da revista *Panace@: Boletín de Medicina y Traducción*.

3.2.4. 2004-2005

Idealizou e co-fundou a Associação de Tradução em Língua Portuguesa.

3.2.5. DESDE 2003

Idealizou, fundou e dirige a *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica*.

3.2.6. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS:**3.2.6.1. 2001-2002**

Idealizou um curso de pós-graduação em tradução biomédica e biofarmacêutica.

3.2.6.2. 2000-2001

Idealizou e organizou um curso de pós-graduação em tradução científica e técnica.

3.2.6.3. 1998-1999

Participou na comissão de organização do colóquio «O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir - O Estado das Coisas», organizado pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Participou na comissão organizadora da mesa-redonda «Línguas e Tradução», organizada pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Exerceu o cargo de secretária do curso de Tradutores e Intérpretes, do Centro de Línguas Antigas e Modernas (CELAM) e do gabinete de tradução.

Idealizou um curso de pós-graduação em tradução de audiovisuais.

Idealizou um curso de mestrado em tradução literária e de ciências sociais e humanas.

3.2.6.4. 1998-1999

Participou na comissão de estruturação do curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Portugueses, tendo elaborado os programas das seguintes disciplinas: «Literatura Norte-Americana», «Cultura Norte-Americana», «Escritas de Mulheres», «Género, Sexo e Família», «Escrevendo a Revolução (1790-1825)», «Dramaturgia Isabelina», «Media, Cultura e Sociedade», «O Gótico», «História dos Estados Unidos», «Cultura Literária e Cultura Científica», «O Cómico», «Cultura e Música Popular», «Escrita(s) de Minorias».

Concebeu os programas de «Inglês I» e «Inglês II» para o curso de licenciatura em Geografia e Desenvolvimento Regional.

- 3.2.6.5. 1997-2000
Professora-bibliotecária do curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.
- 3.2.6.6. 1997-1999
Membro da comissão pedagógica do curso de licenciatura em Ciências do Mar.

Membro da comissão pedagógica do curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.
- 3.2.6.7. 1997-1998
Participou na comissão de reestruturação do curso de licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

3.2.7. ACTIVIDADE COMO «TRADUTORA» INDEPENDENTE:

- 3.2.7.1. 1987-2002
Tradução de instruções técnicas para a indústria metalomecânica.

Tradução de artigos, monografias, questionários, currículos, teses e relatórios sobre Ciência Política, Educação, Psicologia, Sociologia e Urbanismo.

Tradução, em parceria, do romance de Anne Rice, *Memnoch, the Devil: The Vampire Chronicles* (*Memnoch, O Demónio: Crónicas do Vampiro*) (trad. Rosário Durão e Carmo Romão).

**3.2.8. ACTIVIDADE COMO «CORRESPONDENTE EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS»
(CONSTRUÇÕES METALOMECÂNICAS MAGUE, S.A.):**

- 3.2.8.1. 1979-1987
Tradução (en <-> pt e fr -> pt) de contratos, correspondência comercial, manuais técnicos, instruções de manobra, especificações técnicas e outros documentos industriais.

3.2.9. ACTIVIDADE COMO «ESCRITURÁRIA» (A+P):

- 3.2.9.1. 1979
Expediente geral de escritório.

4. COMUNICAÇÕES

Moderação da mesa-redonda «Found in Translation: The Director's Cut» e participação na sessão de encerramento da *contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa*, promovida pela ATeLP – Associação de Tradução em Língua Portuguesa (12 de Setembro de 2006).

«Translation and the ATeLP». *contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa*, organizada pela ATeLP – Associação de Tradução em Língua Portuguesa (11 de Setembro de 2006).

«Os Desafios do Ensino da Tradução em Portugal». Palestra apresentada na Sociedade de Língua Portuguesa (27 de Janeiro de 2004).

«O Ensino da Tradução e o Desafio Europeu». *2º Colóquio Internacional Anual da Lusofonia, SLP – Norte. Lusofonia: Diversidades Culturais*, organizado pela Sociedade de Língua Portuguesa (7 de Novembro de 2003).

«Translators: Bridging the Gap between 'The Two Cultures'». Conferência internacional *Translation (Studies): A Crossroads of Disciplines*, organizada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (14 de Novembro de 2002).

«New Orleans e o Cinema». *Ciclo de Conferências Interculturalidades: Comunicação, Globalidade e Diversidade*, organizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Maio e Junho de 2001).

«Construction Sites: The Male, Masculinity, and Kindred Selves». *Seventh Seminar on Culture and Power: (Mis)representations*, organizado pela Universidade de Alcalá, Madrid (4 de Outubro de 2001) (apoio do Fundo de Apoio à Comunidade Científica).

«Da Diversidade à Especificidade: Um Modelo para a Formação de Tradutores». *I Congresso Ibérico sobre Tradução: O Ensino/Aprendizagem da Tradução*, organizado pela Universidade Aberta (28 de Novembro de 2001).

«A Pós-Graduação em Tradução na Universidade Lusófona». Mesa-redonda sobre «A Formação do Tradutor na Prática», realizada na Expolingua (27 de Outubro de 2001).

«A Metáfora Gótica n'O Segundo Sexo». Colóquio *O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir - O Estado das Coisas*, organizado pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (4 de Maio de 1999).

Moderadora da mesa-redonda «Tradução e Culturas Contemporâneas», organizada pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (1998).

5. PUBLICAÇÕES

5.1. TESES

«O Gótico como Estratégia de Subversão Feminista Radical em Zofloya: or, The Moor, de Charlotte Dacre» [edição policopiada da dissertação de mestrado] Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 1995.

5.2. ARTIGOS EM REVISTAS DE CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL COM ARBITRAGEM CIENTÍFICA

«Primeiro Relatório de Um Inquérito a Fornecedores de Serviços de Tradução Científica e Técnica de Inglês para Português Europeu», *Confluências - Revista de Tradução Científica e Técnica: A Tradução Científica e Técnica em Língua Portuguesa no Mundo*, n.º 3, 2005, pp. 29-61 [em linha].

5.3. PUBLICAÇÕES EM ACTAS DE ENCONTROS CIENTÍFICOS

«Translation and the ATeLP», *contrapor2006 – 1.ª Conferência de Tradução Portuguesa*, ATeLP – Associação de Tradução em Língua Portuguesa, 2006 [CD-ROM].

«Construction Sites: The Male, Masculinity, and Kindred Selves», in *Culture and Power: Music, Media and Visual Arts*, eds. Fernando Galván Ruela, Julio Cañero Serrano e José Santiago Fernández Vázquez, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004, pp. 49-58 [também disponível em linha].

«O Ensino da Tradução e o Desafio Europeu», in *Actas do 2º Colóquio Internacional Anual da Lusofonia, SLP – Norte. Lusofonia: Diversidades Culturais*, Sociedade da Língua Portuguesa - Norte, Bragança, 2003 [CD-ROM].

«New Orleans e o Cinema», in *Revista de Humanidades e Tecnologias – Dossier Línguas e Culturas*, dir. Fernando dos Santos Neves, 6/7/8, 2001/2002, pp. 215-220.

5.4. OUTRAS PUBLICAÇÕES

«Confluências: Revista de Tradução Científica e Técnica - A tradução especializada em língua portuguesa em foco», *Panace@ - Boletín de Medicina y*

Traducción, dir. Fernando A. Navarro, vol. 6, n.º 19, 2005, pp. 68-69 [em linha].

«Traduzir do inglês (1): Chest Pain», *O Língua: Revista Digital sobre Tradução*, coord. Carlos Castilho Pais e Margarita Correia, n.º 2, 2003 [em linha].

«Montgomery, Scott L. (2000), *Science in Translation: Movements of Knowledge through Cultures and Time*, Chicago e Londres: The University of Chicago Press» (recensão crítica), *Discursos - Série Estudos de Tradução*, dir. Carlos Castilho Pais, n.º 2, 2002, pp. 153-155.

«Globalização, Multiculturalismo e Cidadania», de Carlos Alberto Torres (trad.), *Revista de Humanidades e Tecnologias – Dossier Línguas e Culturas*, dir. Fernando dos Santos Neves, 6/7/8, 2001/2002, pp. 283-291.

Memnoch, o Demónio: Crónicas do Vampiro, de Anne Rice (trad. com Carmo Romão), Europa-América, Mem Martins, 1998.

6. LÍNGUAS

6.1. *LÍNGUA MATERNA*

Português.

6.2. *PRIMEIRA LÍNGUA ESTRANGEIRA*

6.2.1. INGLÊS

Compreensão: utilizador avançado.

Conversação: utilizador avançado.

Escrita: utilizador avançado.

6.3. *OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*

6.3.1. FRANCÊS

Compreensão: utilizador avançado.

Conversação: utilizador independente.

Escrita: utilizador independente.

6.3.2. ESPANHOL

Compreensão: utilizador independente.

Conversação: utilizador básico.

Escrita: utilizador básico.

6.3.3. ITALIANO

Compreensão: utilizador básico.

Conversação: utilizador básico.

Escrita: utilizador básico.

7. INVESTIGAÇÃO E OUTRAS COMPETÊNCIAS

7.1. DOMÍNIO DE ESPECIALIZAÇÃO

Estudos de Tradução.

7.2. INTERESSES DE INVESTIGAÇÃO

Formação de tradutores especializados. Tradução e comunicação científica e técnica. O gótico. Cinema. Feminismo e estudos de mulheres. Estudos norte-americanos.

7.3. OUTRAS COMPETÊNCIAS

7.3.1. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Apreço pelo desafio e a novidade. Capacidade de trabalhar de forma independente. Compromisso com a qualidade. Compromisso ético.

7.3.2. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Competência de comunicação. Apreço pela diversidade e o multiculturalismo. Capacidade de comunicação multidisciplinar e internacional.

7.3.3. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Competências de organização, planificação e gestão de projectos.

7.3.4. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

Competências de investigação e gestão da informação. Conhecimentos de ferramentas de apoio à tradução e à localização (WordFast, CatsCradle e outros).

7.3.5. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS INFORMÁTICAS

Competências de Microsoft Office™ (Word™, Excel™, PowerPoint™). Conhecimentos de HTML (FrontPage™ e outros programas WYSIWYG).

7.3.6. APTIDÕES E COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS

Competências de escrita criativa. Conhecimentos de desenho.

8. ASSOCIAÇÕES A QUE PERTENCE

American Communication Association (ACA).

Associação Ibérica de Estudos de Tradução e Interpretação (AIETI).

Associação de Informação Terminológica (AiT).

Associação Portuguesa para a Comunicação Técnica (APCOMTEC).

Associação Portuguesa de Terminologia (TERMIP).

Associação de Tradução em Língua Portuguesa (ATeLP).

Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).

International Association for Translation and Intercultural Studies (IATIS).

Professional Communication Society (PCS).

Society for Technical Communication (STC).

Lisboa, 14 de Outubro de 2007

A versão actual do *Curriculum Vitae* reflecte a alteração indicada na errata entregue à Universidade Aberta no dia 16 de Maio de 2008.