



Un estudio de caso sobre la búsqueda por una epistemología de la enseñanza y del aprendizaje de traducción audiovisual: de percepciones a acciones

A case study on the search of an epistemology of teaching and learning audiovisual translation: from perceptions to actions

Marileide Dias ESQUEDA*

RESUMEN: En este estudio de caso, presento cómo se implementaron la enseñanza y el aprendizaje de la traducción audiovisual en el contexto de una asignatura titulada Prática de Tradução: Textos Audiovisuais (Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales), ofrecida, en el año 2021, a los estudiantes de la Licenciatura en Traducción (Inglés-Portugués) de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. De carácter descriptivo (COHEN et al., 2018), este estudio de caso presenta cronológicamente las acciones que se llevaron a cabo durante la elaboración de subtítulos para vídeos didácticos, incluyendo la percepción de los estudiantes sobre la estructuración de las lecciones. En mis argumentos, ganan fuerza las cuestiones pedagógicas en la búsqueda por una base epistemológica y teórica para la formación de traductores audiovisuales.

PALABRAS CLAVE: Traducción audiovisual. Lenguaje especializado. Vídeos didácticos. Enseñanza y aprendizaje de la traducción. Traducción Colaborativa.

ABSTRACT: In this case study, I will present how the teaching and learning of audiovisual translation were implemented in the context of a course titled Prática de Tradução: Textos Audiovisuais (Translation Practice: Audiovisual Texts), offered, in the year 2021, to students of the Bachelor's Degree in Translation (English-Portuguese) at the Federal University of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Descriptive in nature (COHEN et al., 2018), this case study chronologically presents the actions that were taken during the elaboration of subtitles for didactic videos, including the student's perceptions on the framework of the classes. In my arguments, pedagogical issues gain ground in the search of an epistemological and theoretical basis for the training of audiovisual translators.

KEYWORDS: Audiovisual translation. Specialized language. Didactic videos. Translation teaching and learning. Collaborative Translation.

Artigo recebido em: 11.05.2023

Artigo aprovado em: 24.06.2023

* Doutora em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Uberlândia. marileide.esqueda@ufu.br

1 Introducción

La traducción audiovisual (TAV), más propagada por todo el mundo desde 1995, con la celebración del primer centenario del cine, ha conquistado su espacio y no ha dejado de expandirse, en gran medida gracias a la internacionalización de los productos y servicios y a los avances tecnológicos (GAMBIER, 2003; MATTOS, 2006). Como una de las modalidades de traducción existentes, su finalidad es garantizar, a los públicos más diferenciados, incluidos aquellos con necesidades especiales (ROMERO-FRESCO, 2019), el acceso a los productos audiovisuales vehiculados en el cine, en la televisión, en las plataformas de *streaming* o en otros medios.

Aunque las producciones cinematográficas han impulsado la expansión de la TAV, Díaz Cintas (2009, p. 6) nos explica que la traducción de películas representa una pequeña fracción de la amplia variedad de productos audiovisuales existentes, como dibujos animados, películas documentales, juegos electrónicos, programas de cocina, entrevistas, vídeos corporativos y didácticos, entre otros. Esa variedad de productos audiovisuales responde a una igual variedad de usuarios que se benefician de ellos, desde los interesados en el entretenimiento hasta los vinculados a los ámbitos empresarial o educativo, por citar sólo algunos.

Según Kruger y Doherty (2016), el uso de vídeos en el contexto educativo, por ejemplo, se ha vuelto bastante común, tanto en los cursos presenciales como, más recientemente, en los impartidos en línea o a distancia. Sin embargo, según los autores, no siempre esos vídeos, cuyos contenidos y aplicaciones se diversifican día a día, abarcando las más variadas áreas del conocimiento, son fácilmente accesibles para profesores y estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan apoyo lingüístico. En ese caso, la traducción para la producción de subtítulos se convierte en la única solución para romper las barreras lingüísticas y de accesibilidad (KRUGER; DOHERTY, 2016, p. 19).

De hecho, fue en un intento de superar las barreras lingüísticas que presentaban sus estudiantes que un profesor de la Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad Federal de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil) ha hecho una solicitud a mí, profesora de la asignatura *Prática de Tradução: Textos Audiovisuais* (en adelante “Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales”), perteneciente a la Licenciatura en Traducción (Inglés-Portugués) de la misma institución, y a los estudiantes matriculados en ella, que produjéramos subtítulos en portugués brasileño para cuatro vídeos producidos en inglés, de aproximadamente 10 minutos cada uno, cuyos temas versaban sobre diferentes tipos de rehabilitación de pavimentos de hormigón asfáltico. Esa producción y las bases epistemológica, teórica y metodológica que la envolvieron serán descritas en las secciones siguientes.

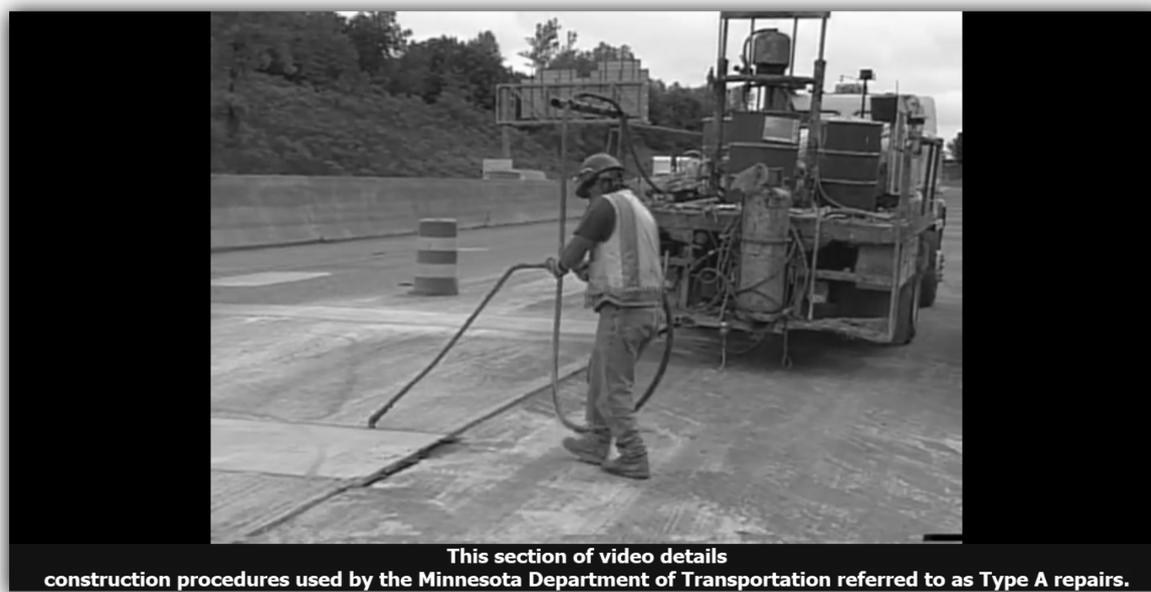
2 Contextualización de una solicitud de traducción

Titulados *Concrete Rehabilitation Type A, B, C 3-D and D Repairs*, los vídeos, cuyas traducciones en forma de subtítulos nos habían sido solicitadas, fueron producidos por el Departamento de Transporte de Minnesota, en los Estados Unidos, y están disponibles en la lista de reproducción de vídeos de ese departamento, a través de YouTube. Aunque procedan de una institución gubernamental, los vídeos, de carácter corporativo y didáctico, pueden ser utilizados por ingenieros vinculados al propio Departamento de Transportes de Minnesota, así como con fines formativos para ingenieros en general y, especialmente, por aquellos dedicados al estudio de los hormigones, como fue el caso de la solicitud recibida del profesor de Ingeniería Civil.

La Figura 1 muestra la apertura del vídeo *Concrete Rehabilitation Type A*, en el fotograma 00.00.22. Un narrador inicia su discurso en el vídeo con el siguiente contenido: “*This section of video details construction procedures used by the Minnesota Department of Transportation referred to as Type A Repairs*” (Esta sección del vídeo detalla

los procedimientos de construcción utilizados por el Departamento de Transporte de Minnesota denominados reparaciones de tipo A).

Figura 1 — Fotograma 00.00.22 del vídeo *Concrete Rehabilitation Type A Repairs*¹.



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=yPtD22Kxt94>

Antes de aceptar dicha tarea, decidimos, profesora y estudiantes, evaluar, a nivel global, los cuatro vídeos, con el objetivo de comprobar sus complejidades, es decir, cuáles eran las características generales de los vídeos producidos en inglés, qué fuentes de información bilingües o monolingües se podrían utilizar, cómo reconocer los términos técnicos relacionados con el tema “hormigón asfáltico” y, también, qué *software* de edición de subtítulos se podría utilizar para subtítular el material al portugués, aludiendo adecuadamente al número de caracteres y a su tiempo en pantalla. Como los vídeos estaban destinados a los contextos corporativo y didáctico, no presentaban guion ni transcripción de los discursos. Para ello, también sería

¹ Aunque ésta y otras figuras insertadas en este estudio de caso no se analizan desde un punto de vista semiótico, intento, con su inserción, proporcionar al lector referencias visuales parciales sobre el contenido de los vídeos.

importante seleccionar un *software* que generara automáticamente las líneas del discurso original, con el fin de que pudiéramos estar seguros del contenido narrado en los vídeos².

Aun así, al analizar el vídeo *Concrete Rehabilitation Type B Repairs*, por ejemplo, nos encontramos con las siguientes imágenes (Figuras 2 y 3), y las respectivas líneas del discurso del narrador, relacionadas con los daños a reparar en el hormigón asfáltico, concretamente aquellos que dejan al descubierto los materiales de su composición interna. En el caso de las Figuras 2 y 3, el hormigón asfáltico deteriorado deja al descubierto las *transfer dowels*, términos que decidimos investigar, aunque de forma preliminar, para verificar qué materiales de referencia en lengua portuguesa podrían servirnos. Las frases pronunciadas por el narrador en los respectivos fotogramas son: “*If the concrete removal on transverse joints exposes any load transfer dowels, any dowels with significant loss of cross section area or those misaligned must be severed, and any exposed dowels must be coated with an approved bond breaker before placing of the concrete*”.

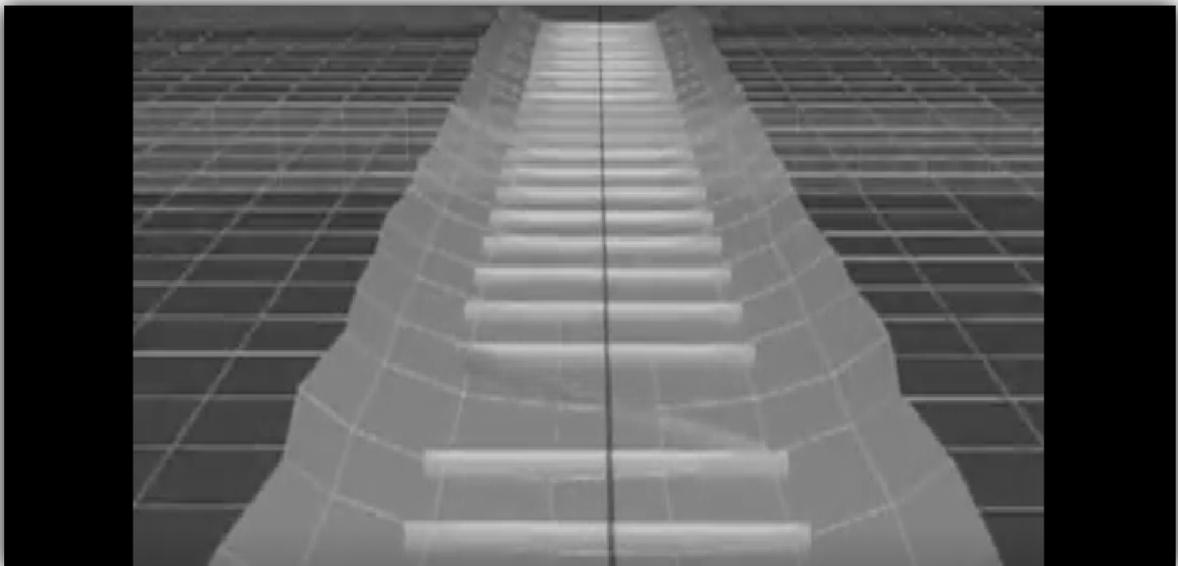
² Aunque se podía activar una transcripción del vídeo a través de los ajustes disponibles en YouTube, preferimos seleccionar otro *software* que permitiera una extracción segura de su contenido, así como del minuto o segundo de inicio y fin de las líneas referentes al discurso del narrador, como detallado a continuación.

Figura 2 — Fotograma 00.03.05 del vídeo *Concrete Rehabilitation Type B Repairs*, que muestra los daños causados al hormigón.



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=m5Ut3se2QSg>

Figura 3 — Fotograma 00.03.26 del vídeo *Concrete Rehabilitation Type B Repairs*, que muestra una imagen de ordenador de una recuperación simulada de hormigón asfáltico.



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=m5Ut3se2QSg>

Así, al consultar la traducción al portugués del término *dowel* en la página web lexicool.com, a través de uno de los diccionarios generales allí indicados, Michaelis, nos encontramos con algunas acepciones, tales como: “*tarugo*”, “*cavilha*”, “*pino*” y

“*prego de madeira*”, respectivamente, en español, “espiga”, “clavija”, “pin” y “clavo de madera”. Además, consultamos las imágenes disponibles en la web relacionadas con el significado de *dowel*. A continuación, encontramos imágenes de una pieza de forma cilíndrica utilizada para unir o empalmar partes de una superficie, lo que inicialmente nos llevó a pensar que “*tarugo*”, “*cavilha*” o “*pino*” podrían ser posibles traducciones de *dowel* al portugués brasileño, por lo menos.

Sin embargo, como nos enseñan Campos, Jesus y Silveira (2020) y Barros (2007), los términos pueden ser simple, presentando un único elemento, como en el caso de *dowel*, o compuestos, como en el caso de *load transfer dowels*, que está formado por tres elementos. Aún inseguros en cuanto a la traducción al portugués tanto del término simple como de su forma compuesta, introdujimos el término *dowel* en la barra de búsqueda del sitio web Google Scholar, eligiendo el filtro *Pesquisar páginas em português* (Pesquisar páginas en portugués), con la intención de encontrar artículos científicos que lo presentaran en sus resúmenes en portugués e inglés. Hemos encontrado, en esta búsqueda, el artículo científico titulado, en portugués, “*Efeitos do desalinhamento vertical e horizontal de barras de transferência de carga em pavimentos de concreto simples - uma análise numérica considerando diferenciais térmicos e aderência entre placa e base*”, y, en inglés, “*Effects of dowel bars misalignment in jointed plain concrete pavements - a numerical analysis considering thermal differentials and bonded slab-base interface*”, de Silva, Balbo y Cargnin (2021). De este modo, se añadió un significado más a nuestra lista de posibles candidatos para la traducción de *dowel*, es decir, “barra” (un tipo de pieza de metal). Decidimos, para finalizar nuestras búsquedas preliminares, hacer una breve consulta al profesor de la Licenciatura en Ingeniería Civil, que solicitó las traducciones para fines de subtitulación de los vídeos, sobre cuál sería el término, en portugués de Brasil, que se referiría más adecuadamente, en su opinión, a esta pieza. El profesor explicó que, en realidad, se trataría de “*barra de transferência*”, es decir, ninguna de las acepciones encontradas por nosotros en la búsqueda en un diccionario común, en

diccionarios especializados y tampoco en el artículo científico consultado, ya que los autores Silva, Balbo y Cargnin (2021), en el título en inglés, añadieron el término *bars* junto a *dowel*.

Así, intuimos que la traducción de los contenidos de los vídeos sería posible, pero no sin adoptar, intencionadamente, niveles de colaboración entre sus agentes, es decir: la profesora de la asignatura, los estudiantes y el profesor-cliente (así definido en adelante) que nos encargó la traducción para fines de subtitulación. Como profesora de la asignatura, me preocupaba cómo hacer de la experiencia de enseñanza y aprendizaje un proceso continuo y pleno de desarrollo de la reflexión, investigación, acción, del descubrimiento, de la organización de tareas, revisión y construcción de la práctica de la traducción audiovisual de vídeos didácticos, en este caso aquellos relacionados con las formas de recuperación de hormigones asfálticos. Me preocupaba sobre cuáles bases epistemológica y teórica apoyar un proceso de enseñanza y aprendizaje de ese tipo.

Con base en esas consideraciones, este artículo se configura metodológicamente como un estudio de caso³. En las concepciones de Cohen et al. (2018, p. 376), un estudio de caso proporciona un ejemplo de una situación real y supera la presentación de teorías y principios abstractos, lo que les permite a los lectores entender de forma más clara el proceso seguido. De hecho, un estudio de caso puede mostrar cómo las ideas y los principios abstractos interactúan, y estos pueden intervenir en situaciones prácticas que no siempre son susceptibles de análisis numérico.

³ En este artículo, utilizo la metodología del estudio de caso, ya que, en Brasil, en general, la metodología relacionada con el *relato de experiência* (informe de experiencia) es más utilizada para describir las actividades didácticas en pasantías supervisadas o programas específicos, tales como el PIBID, en referencia a *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente) o Residencia Pedagógica. En esos casos, el informe de experiencia también incluye formularios de evaluación de las actividades realizadas en esos programas o en programas semejantes (cf. MUSSI et al., 2021).

Caracterizado como descriptivo, que incluye explicaciones en forma de narrativas⁴ cronológicas (YIN, 2009), este estudio de caso cuenta con una primera sección de introducción, en la que busqué contextualizar la modalidad de traducción de vídeos didácticos. En esta segunda sección, el objetivo fue mostrar los primeros retos de la actividad de producción de subtítulos para vídeos didácticos con tema y términos muy específicos. En la tercera sección siguiente, presento las bases epistemológica y teórica sobre las cuales se basa la actividad de traducción audiovisual. Presentando evidencias de la materialización de las bases epistemológica y teórica, la cuarta sección está dedicada a describir cronológicamente las etapas de enseñanza y aprendizaje de la práctica de traducción audiovisual en el contexto circunscrito. Las conclusiones, en la quinta sección, muestran las evidencias del aprendizaje a partir de las percepciones de los estudiantes.

También según Cohen et al. (2018), los estudios de casos investigan y describen las interacciones, acontecimientos, relaciones humanas y otros factores en un caso único y al mismo tiempo dinámico⁵.

⁴ Aunque el estudio de caso haga uso de una narración cronológica, su narración no es similar a la que se encuentra en la investigación narrativa, que asume que el investigador inicia su narración contando su propia historia, para luego narrar las historias de los participantes. En el estudio de caso adoptado en este artículo, sería aún más difícil implementar una investigación narrativa, dada la cantidad de participantes (cf.: CLANDININ; CONNELLY, 2000).

⁵ Si bien la investigación autoetnográfica también sea muy utilizada cuando se trata de educación (universitaria o no), esta metodología difiere del estudio de caso aquí implementado, ya que, como su nombre lo indica, se trata de un autoinforme, es decir, de informar las propias experiencias del investigador. En este estudio de caso, el objetivo es enfatizar las bases epistemológica y teórica que impulsan la construcción del conocimiento de los estudiantes-traductores en sus interacciones sociales en el aula (cf. COHEN et al., 2018).

3 Bases epistemológica y teórica para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción audiovisual

En Brasil, sobre todo a partir de las publicaciones de Toschi (1983), Bamba (1997), Alfaro (2005), Gorovitz (2006) y, especialmente, con base en las contribuciones de Araújo (2001, 2003) y Araújo y Franco (2011), por citar sólo algunas, nos familiarizamos científicamente con los principios (conjunto de definiciones y conceptos), los métodos (orden, lógica y sistema de normas) y las técnicas (materialidad de los procedimientos técnicos de traducción) del procesamiento de la TAV. Tales trabajos investigativos han posibilitado que varios cursos de formación de traductores de grado, especialización o posgrado la incluyeran en sus planes de estudio, como asignatura obligatoria u optativa, buscando no sólo satisfacer las demandas del mercado y de la sociedad, sino también ofrecer a sus estudiantes más oportunidades de formación científica, técnica y de desempeño profesional.

Si, por un lado, la inserción de la TAV en los planes de estudio de las Licenciaturas en Traducción se ha producido como respuesta a la emergencia del cine y a la variedad de productos audiovisuales disponibles dirigidos a los más diversos medios, así como a las investigaciones a ella relacionadas, por otro lado, ganan fuerza las cuestiones pedagógicas en la búsqueda por una epistemología y teoría de la enseñanza y del aprendizaje que respondan y reflexionen no sólo sobre los contenidos a enseñar, sino también sobre las mejores formas de aprenderlos.

Concebida como la teoría del conocimiento, la epistemología se refiere a las premisas teóricas y prácticas que fundamentan el conocimiento científico, es decir, los elementos que construyen el camino científico hacia la construcción del conocimiento. En las palabras de Almeida (2018, p. 3), la epistemología “concierno al estudio de las racionalidades que impulsan la verdad como creencia justificada⁶”.

⁶ [...] estudo das racionalidades que encaminham a verdade como crença justificada.

Llevada al contexto de esta discusión, la creencia o intuición inicial de nuestra clase, nuestras percepciones iniciales, como se explicó en la segunda sección de este artículo, fue pensar que sólo un enfoque colaborativo podría permitir llevar a cabo con éxito y veracidad⁷ la actividad de traducción de los vídeos solicitados por el profesor de Ingeniería Civil, ya que tras las reflexiones e investigaciones sobre los términos podríamos contar con sus instrucciones y revisiones finales. O sea, lo que “hace” la epistemología es brindar los fundamentos teóricos en los que se pueda justificar, o no, tal creencia sobre un enfoque colaborativo, lo que alude a la segunda parte del título de este estudio de caso “de percepciones a acciones”.

Para pasar de la percepción (creencia) a la acción pedagógica (creencia justificada), buscamos medios para legitimarla, es decir, buscamos responder a preguntas que sólo las teorías científicas sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden responder: ¿cómo podemos conocer mejor un determinado objeto, en este caso la traducción audiovisual de vídeos didácticos y sus contenidos? ¿Cómo podemos conocer sus definiciones y límites? ¿Cómo hacer viables esos conocimientos en las relaciones de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo volverlos viables y relevantes para el contexto social?

Si todo sujeto construye conocimiento por el contacto con el objeto y con otros sujetos con los que interactúa, la forma de construir ese conocimiento puede darse a través del soporte teórico del socioconstructivismo de Vygotsky (2007). Esa base teórica es relevante para la enseñanza y el aprendizaje (y no sólo de traducción audiovisual), ya que reconoce que la educación es un fenómeno típicamente humano,

⁷ Si la verdad en las Ciencias Exactas es la coherencia (como en la ecuación $2 + 2 = 4$); si la verdad en las Ciencias Empíricas, como la Física, es la correspondencia formal (como en el caso del agua cuando hervida atinge 100 grados centígrados); la verdad en las Ciencias Humanas es el consenso, como es el caso de los Estudios de Traducción que a ellas pertenece. Es decir, para fines de este estudio de caso, entre las varias opciones de traducción para el término *dowel*, solamente una perspectiva consensual con el profesor de Ingeniería puede indicar opciones más relevantes (a ese profesor y sus estudiantes y con los cuales estamos de acuerdo) (cf. REZENDE, 1990).

que se caracteriza por un conjunto de acciones e influencias intencionadas y mutuamente ejercidas entre las personas.

Aunque han surgido otras teorías de la enseñanza y del aprendizaje que han impactado en los procesos educativos a lo largo de la historia, como las teorías transmisivas, conductuales, cognitivas, entre otras, es la teoría socioconstructivista la que parece mejor sustentar las experiencias colaborativas en el aula.

La teoría de Vygotsky (2007) ha llamado la atención de investigadores dedicados a la formación de traductores, como Donald C. Kiraly (2000, 2016) y María González-Davies (2017), sólo para citar algunos, al abandonar la enseñanza transmisiva centrada en el profesor y contemplar la autonomía, la conciencia y el protagonismo de los estudiantes logrados a partir de actividades auténticas y significativas.

En las palabras de Kiraly:

El enfoque socioconstructivista que propuse para la formación de traductores [...] se inspiraba en gran medida en la obra de Vygotsky [...], y se centraba en los pilares de la autonomía del estudiante, del aprendizaje cognitivo y de las actividades auténticas en proyectos colaborativos para el aula. (KIRALY, 2016, p. 59, traducción mía)⁸

Para el autor, adoptar un enfoque colaborativo en el aula es, como cualquier otra iniciativa humana, cooperar con el otro en una relación de interdependencia:

La interdependencia fomenta y enseña la responsabilidad, mientras que el compromiso individual garantiza que cada estudiante contribuya a los objetivos comunes del grupo, además de adquirir las habilidades sociales y de traducción necesarias para trabajar

⁸ The social constructivist approach I proposed for translator education [...] was inspired largely by the work of Vygotsky [...], and was focused on the mainstays of learner autonomy, cognitive apprenticeship and authentic collaborative project work in the classroom.

profesionalmente una vez finalizada la Licenciatura. (KIRALY, 2000, p. 67, traducción mía)⁹.

Fundamentada igualmente en las presuposiciones de la teoría socioconstructivista, González-Davies (2017) nos enseña que:

El principal objetivo del fomento de la colaboración es conciliar la teoría y la práctica mediante una interacción entre el trabajo individual y en grupo que permita adquirir competencias en traducción. El trabajo en equipo ayuda a los estudiantes a resolver problemas tanto de traducción como sociales, dando mayor confianza a aquellos que pueden expresar sus opiniones en pequeños grupos. Las experiencias de colaboración también tratan de reproducir contextos profesionales en los que existe cierta ayuda o “apoyo” para salvar la distancia entre lo que los estudiantes saben realmente y los objetivos que deben alcanzar, algo que Vygotsky [...] denomina “zona de desarrollo próximo”¹⁰. Sin embargo, el énfasis en la colaboración no hace que la responsabilidad del aprendizaje recaiga única o predominantemente sobre los hombros de los estudiantes. Más bien, las oportunidades de aprendizaje son aprovechadas y luego guiadas explícitamente por el profesor, que debe ser lo suficientemente flexible para atender las sugerencias y necesidades de los estudiantes, sin dejar de centrarse en los objetivos pedagógicos. (GONZÁLEZ-DAVIES, 2017, p. 71-72, traducción mía)¹¹

⁹ Interdependence fosters and teaches responsibility, while individual accountability ensures that each student is contributing to the common goals of the group as well as acquiring the necessary social and translational skills to work professionally upon completing the programme.

¹⁰ Para Vygotsky (2007) hay por lo menos dos niveles de desarrollo humano: el real y el potencial. La zona de desarrollo próximo se refiere a la distancia existente entre esos dos niveles. El desarrollo real es un conjunto de informaciones que el ser humano ya posee en su poder, sin la ayuda de otros seres humanos (por ejemplo, el conocimiento que el estudiante trae para el aula). El desarrollo potencial es la capacidad del ser humano de solucionar problemas a partir de la interacción con otros seres humanos (un estudiante soluciona un problema con la ayuda de un profesor, colegas u otros seres humanos). La zona de desarrollo próximo es dónde se activan y maduran los procesos de desarrollo (para más detalles, cf. VYGOTSKY, 2007).

¹¹ The primary objective of fostering collaboration is to reconcile theory and practice through the interaction of individual and group work that favors the acquisition of translation skills. Teamwork helps students resolve both translational and social issues, supporting those who feel more confident if allowed to voice their opinion in small groups. Collaborative experiences also seek to reproduce professional contexts that include specific assistance or “scaffolding” to reduce the gap between what

De ese modo, nos vinculamos también a los postulados de la teoría socioconstructivista para apoyar la construcción del conocimiento en el aula de traducción audiovisual. Partiendo de las percepciones (creencias) hacia la acción pedagógica (creencia justificada), concebimos la formación de traductores audiovisuales desde la perspectiva de las relaciones humanas, es decir, una formación que propone la mediación “yo-otro”, medio por el cual conocemos el objeto y tomamos conciencia de las cosas, de las personas, del mundo y de las relaciones que establecemos entre todas esas instancias (cf. ESQUEDA, 2019; 2020). Pero, ¿cómo se materializan de hecho esas bases epistemológica y teórica en un enfoque didáctico-pedagógico colaborativo?

4 Materialización del enfoque didáctico-pedagógico colaborativo en la asignatura “Práctica de traducción: Textos Audiovisuales”

El plan de estudios de la Licenciatura en Traducción Inglés-Portugués de la Universidad Federal de Uberlândia ofrece una asignatura obligatoria titulada “Práctica de traducción: Textos Audiovisuales”. La asignatura tiene una carga lectiva de 90 horas de prácticas y debe cumplirse mayoritariamente por estudiantes del quinto periodo de la licenciatura, que ya han superado los créditos relativos a las asignaturas “Procedimientos Técnicos de Traducción”, “Traducción Comentada”, “Práctica de Traducción: Textos Generales”, además de asignaturas teóricas como “Introducción a los Estudios de Traducción” y “Teorías Contemporáneas de la Traducción”. Haber cursado esas asignaturas puede contribuir a que los estudiantes realicen con éxito los proyectos de traducción más duraderos y colaborativos de la asignatura de “Práctica

students actually know and the goals to be attained, what Vygotsky calls the “zone of proximal development” [...]. Yet the emphasis on collaboration does not shift the responsibility for learning solely or mostly onto the students’ shoulders. Rather, learning opportunities are triggered and then guided explicitly by the teacher, who must be flexible enough to heed the students’ suggestions and needs while maintaining a focus on the aims of the procedures.

de Traducción: Textos Audiovisuales”, puesto que es posible que ya hayan asimilado algunas definiciones y conceptos sobre la Traducción (como teoría, práctica y profesión) y que ya hayan experimentado prácticas de traducción que puedan compartir entre ellos.

En 2021, la asignatura, que contó con la participación de 14 estudiantes, se impartió en 16 semanas, con nueve horas lectivas semanales entre actividades síncronas y asíncronas, debido principalmente a su carácter a distancia, como consecuencia de la necesidad de aislamiento social durante la pandemia de Covid-19.

La plataforma de enseñanza elegida para impartir la asignatura fue el sistema educativo Moodle, sistema oficial de la Universidad Federal de Uberlândia. Los recursos de colaboración entre la profesora, autora de este estudio de caso, y los estudiantes, como el foro de discusión, la elaboración de glosarios, el cuadro de registros o de comentarios compartidos, se utilizaron con el objetivo de lograr la mayor participación posible de todos.

Fueron utilizados los recursos del repositorio de archivos para ofrecer los textos teóricos que pretendían ampliar el repertorio teórico y metateórico de los estudiantes. También se utilizó el repositorio de Google Drive para poner a disposición los cuatro vídeos enviados por el profesor de la Licenciatura en Ingeniería Civil.

Así, tanto para el estudio individual o en grupo relacionado con las actividades asíncronas, como para las reuniones síncronas (virtuales) a través de la Conferencia Web de la Red Nacional de Educación e Investigación, utilicé un enfoque didáctico-pedagógico colaborativo que encuentra apoyo en el socioconstructivismo vygotskiano dirigido, en este caso, a la enseñanza y al aprendizaje de la práctica de traducción audiovisual.

Como ya se ha mencionado, un profesor de la Licenciatura en Ingeniería Civil ha hecho una solicitud a mí, profesora de la asignatura, y a los estudiantes matriculados en ella, que realizáramos la traducción para fines de subtitulación en

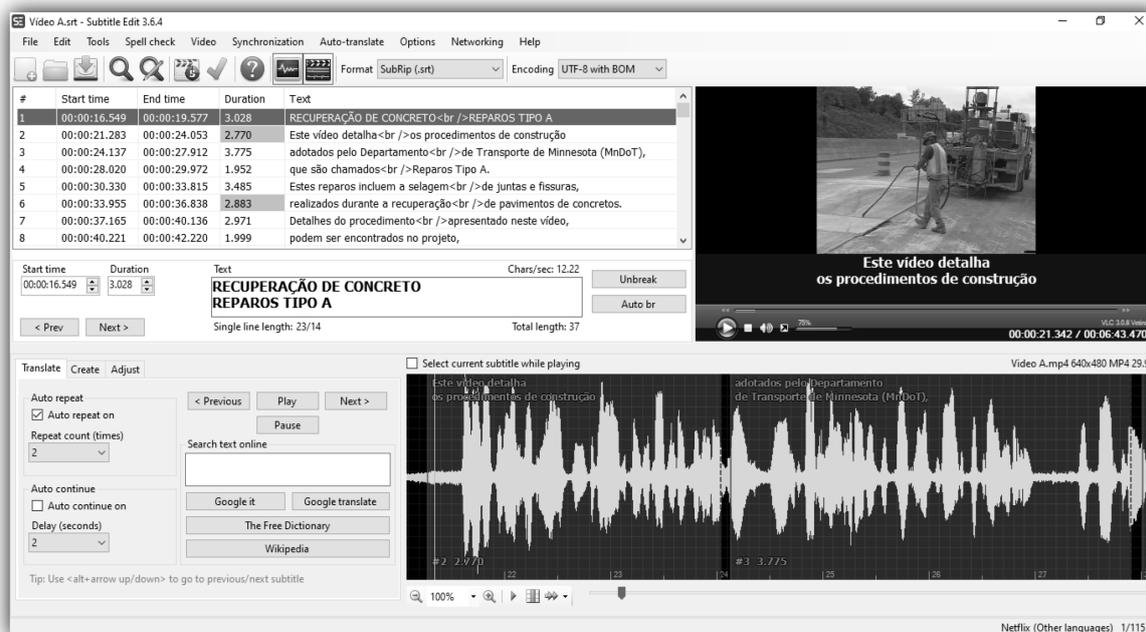
portugués brasileño de cuatro vídeos producidos en inglés, de aproximadamente 10 minutos cada uno, cuyos temas versaban sobre diferentes tipos de recuperación de pavimentos de hormigón asfáltico.

Ese profesor, nombrado profesor-cliente, actuó como consultor externo y revisor de las producciones de los estudiantes, respondiendo a sus preguntas y sugiriendo traducciones más satisfactorias con relación a determinados términos específicos del ámbito de la pavimentación asfáltica. Como experto, el profesor-cliente proporcionó información fiable más rápidamente que la disponible en diccionarios o sitios web académicos, lo que contribuyó al éxito de este enfoque. Gile (2009) igual afirma el papel importante que representan aquellos que poseen conocimientos especializados en una materia, sobre todo cuando trabajan lado a lado con los estudiantes de Traducción.

La actividad colaborativa de traducción y producción de los subtítulos de los vídeos, que en total ha sido equivalente a aproximadamente el 30% de la carga de trabajo de la asignatura, incluyó seis grandes etapas, mientras que las horas restantes se dedicaron a otros proyectos de traducción que, por razones de espacio, no se tratarán aquí. Las seis etapas son descritas a continuación.

En la primera etapa, como ya se mencionó en la segunda sección de este estudio de caso, analizamos las características de los vídeos, sus términos técnicos y los recursos disponibles para su posterior traducción y producción de subtítulos. Aún en dicha etapa, definimos que se utilizaría el editor de vídeo *online* gratuito disponible en keevi.io para extraer el discurso en inglés de los vídeos y transformarlos en líneas de textos; en cuanto al editor de subtítulos, se utilizó el *software* gratuito *Subtitle Edit* para insertar los subtítulos en el vídeo. Como explican Díaz Cintas y Massidda (2020), además de ser gratuito, el *software Subtitle Edit* (Figura 4) tiene varias características que se consideran coherentes con las prácticas profesionales actuales.

Figura 4 — Captura de pantalla del *software* *Subtitle Edit* con los subtítulos en proceso de producción e inserción en el vídeo *Concrete Rehabilitation Type A Repairs*.



Fuente: archivos de la autora.

En la segunda etapa se definieron los grupos de estudiantes. Dado que había cuatro vídeos didácticos de aproximadamente 10 minutos cada uno, la clase se dividió en cuatro grupos: dos grupos con cuatro miembros y dos grupos con tres miembros, en un total de 14 estudiantes. Basándose en la perspectiva del enfoque didáctico-pedagógico colaborativo, cuyos presupuestos epistemológico y teórico les fueran explicados, los estudiantes trabajaron de forma colaborativa en pequeños grupos de aprendizaje.

Los grupos, en la tercera etapa, acordaron que todos traducirían y producirían los subtítulos. Los estudiantes repartieron entre ellos los minutos del vídeo destinado a cada grupo y, al mismo tiempo, fijaron funciones específicas a cada miembro. Así, los grupos nombraron a un estudiante-director de todo el proyecto de traducción y producción de subtítulos, que organizó, moderó y agilizó los esfuerzos del estudiante-terminólogo, quien, a su vez, se encargó de gestionar los términos técnicos y los textos de referencia en lengua portuguesa. También designaron un estudiante-revisor en

cada grupo, encargado de la revisión general y verificación de la segmentación y los tiempos de entrada, salida y permanencia de los subtítulos en pantalla. Los papeles ejercidos por los estudiantes se acumularon en el caso de los grupos con tres miembros, y fue necesario que la profesora de la asignatura actuara como uno de los miembros del grupo para finalizar la traducción y la producción de los subtítulos. A lo largo del proceso, los estudiantes se comunicaron fuera de clase, a veces en encuentros específicos, para discutir las propuestas de traducción y, posteriormente, la revisión del director de proyecto y del profesor-cliente.

La búsqueda por traducciones para los términos identificados en los vídeos pudo llevarse a cabo a través de los siguientes pasos: recurrimos a obras lexicográficas y terminográficas bilingües y monolingües; verificamos cada uno de los términos y sus posibles traducciones en diccionarios monolingües, en línea e impresos, de la lengua portuguesa; recurrimos a material bibliográfico académico disponible en sitios web como Google Académico, Scielo y similares, con el fin de comparar los significados en lengua inglesa y portuguesa, principalmente en los resúmenes de artículos científicos, reseñas, tesis de maestría, doctorales u otros tipos de documentos; también fue posible consultar un glosario elaborado en inglés y portugués en el área de Ingeniería Civil, disponible en línea en el sitio web “Engenheiro no Canteiro” (Ingeniero en el sitio de trabajo)¹². Dichos pasos, sumados y evaluados en los grupos, nos llevaron a adoptar con cierta seguridad las traducciones de los términos para que pudieran ser validadas por el profesor-cliente en la etapa siguiente.

Merece la pena señalar que, como los estudiantes suelen asistir a las asignaturas relacionadas con la “Lingüística de Corpus y Terminología”, ofrecidas en la Licenciatura en Traducción de la Universidad Federal de Uberlândia en etapas posteriores a la asignatura “Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales”, se pudo

¹² <https://engenheironocanteiro.com.br/glossario-termos-tecnicos-engenharia-civil-portugues-ingles/>

explorar parcialmente el potencial de ambas asignaturas. En cualquier caso, se animó a los estudiantes a explorar las herramientas de búsqueda lingüística WebCorp¹³, del proyecto Birmingham City University, y Compara, del proyecto Linguateca¹⁴; aunque esos *corpora* no contuvieran textos específicos sobre el tema “hormigón asfáltico”, resultarían útiles para comprobar aspectos gramaticales, términos generales o incluso para comparar significados inglés-portugués.

Como los cuatro vídeos trataban de la rehabilitación de hormigón asfáltico, la cuarta etapa de la actividad consistió en compartir un archivo en Excel entre todos los grupos, en el que se compararon los términos técnicos y sus fuentes, sobre todo aquellos que se repetían (Figura 5).

Figura 5 — Captura de pantalla del archivo en Excel con los términos técnicos (inglés-portugués) presentes en los vídeos *Concrete Rehabilitation Type A, B, C 3-D, D Repairs*.

TERMS INGLÊS	POSSÍVEIS TRADUÇÕES		
MINNESOTA DEPARTMENT OF TRANSPORTATION	DEPARTAMENTO DE TRANSPORTES DE MINNESOTA		
REPAIR	REPARO	CONSERTO	
DOWEL	BUCHA	TARUGO, PINO, CAVILHA OU BARRA DE TRANSFERÊNCIA DE CARGA?	
JOINTS	JUNTAS		
CRACKS	FISSURAS	RACHADURA	ABERTURA
PAVEMENT	PAVIMENTAÇÃO		
BOND BREAKER	DESCOLADOR?	ANTIADERENTE	https://theconstructor.org/building-material/bond-breaker-construction/560667/
WORKING JOINTS	JUNTAS [FORMADORA DE SEÇÃO]	https://www.maxfrank.com/mtl-en/products/formwork-technologies/02-	https://www.proz.com/search/-glossario-feito-por-tradutores-das-mais-variadas-areas,-inclusive-engenaria
PARTIAL DEPTH COMPRESSION RELIEF	PROFUNDIDADE PARCIAL ALÍVIO DE COMPRESSÃO		

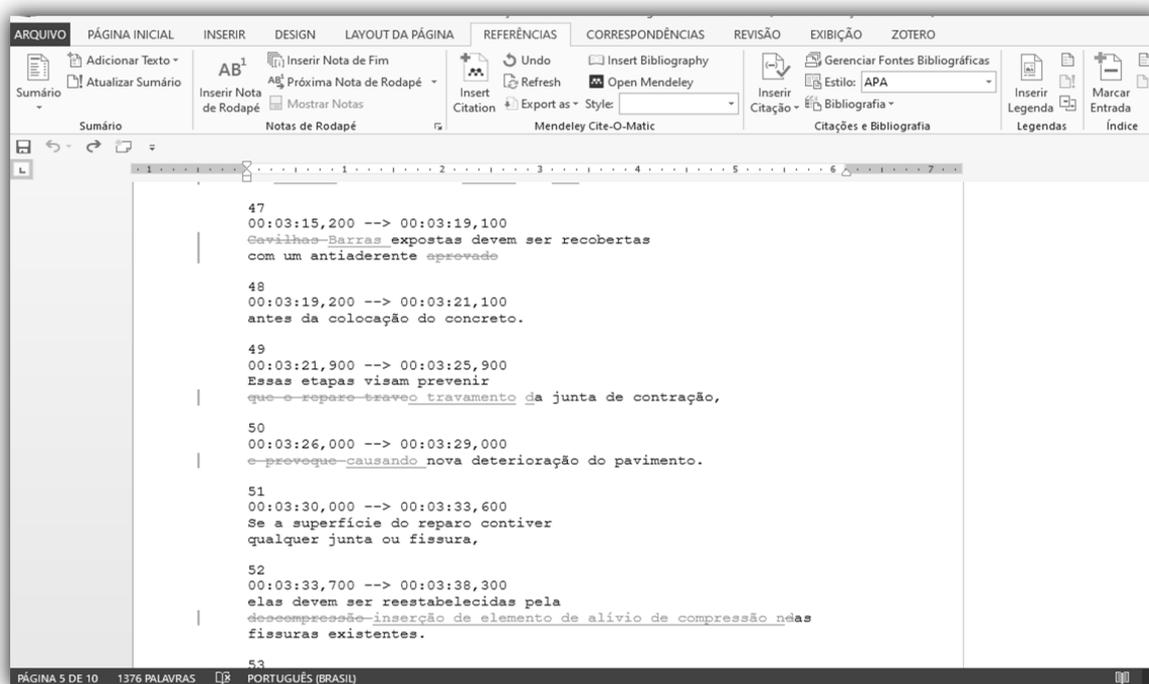
Fuente: archivos de la autora.

¹³ <https://www.webcorp.org.uk/live/>

¹⁴ <https://www.linguateca.pt/COMPARA/>

La quinta etapa consistió en la revisión general de los subtítulos por parte de los estudiantes-directores del proyecto de cada grupo, mía, profesora de la asignatura, y también del profesor-cliente (Figura 6).

Figura 6 — Ejemplo del proceso de revisión realizado por el profesor-cliente del vídeo *Concrete Rehabilitation Type B Repairs*.



Fuente: archivos de la autora.

Es interesante mencionar el hecho de que el profesor-cliente, al participar en algunas de nuestras clases y sugerir la reformulación de algunos subtítulos o la sustitución de algunos términos técnicos por otros más utilizados en su contexto, se sorprendió con el hecho de que los subtítulos debían obedecer a un estándar mínimo y máximo de número de caracteres por línea, a la entrada, salida y permanencia del subtítulo en la pantalla. El profesor-cliente comprendió la razón por la que necesitábamos resumir algunas líneas del discurso del narrador, lo que refuerza la teoría socioconstructivista de la educación como un proceso dinámico de construcción

mutua del conocimiento a partir de la interacción social, sobre todo cuando los estudiantes debatían los términos con el profesor-cliente.

La sexta y última etapa consistió en insertar los subtítulos en el vídeo, a través de una de las funciones presentes en el *software Subtitle Edit*, nombrada “*Generate video with burned-in subtitles*” [Generar vídeo con subtítulos quemados (o incrustados)].

Figuras 7 e 8 — Capturas de pantalla con los subtítulos quemados en el vídeo *Concrete Rehabilitation Type A Repairs*.



Fuente: archivos de la autora.

Las Figuras 7 y 8 muestran los fotogramas iniciales del vídeo *Concrete Rehabilitation Type A Repairs* con los subtítulos insertados. Los vídeos fueron finalizados y enviados al profesor-cliente, para que pudiera utilizarlos con sus estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería Civil. En otros momentos informales, el profesor-cliente mencionó a nuestra clase que la recepción de los vídeos traducidos por parte de sus estudiantes-ingenieros fue adecuada y comprensible.

5 Conclusiones

En este estudio de caso, busqué presentar cómo se ofreció, en 2021 y a distancia, una asignatura titulada “Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales” a los

estudiantes de la Licenciatura en Traducción Inglés-Portugués de la Universidad Federal de Uberlândia.

En esa asignatura, fue utilizado un enfoque didáctico-pedagógico colaborativo, que tuvo como objetivo unir los esfuerzos de la profesora, del profesor-cliente y de los estudiantes para preparar la traducción y producción de subtítulos en portugués de cuatro vídeos didácticos sobre rehabilitación de hormigón asfáltico, originalmente producidos en inglés por el Departamento de Transportes del Estado de Minnesota, en los Estados Unidos.

Además de los objetivos planteados para la asignatura, que implicaban el desarrollo de conocimientos científicos, técnicos y culturales sobre la traducción audiovisual, la adopción de un enfoque didáctico-pedagógico colaborativo, con una base epistemológica y teórica sustentada en el socioconstructivismo, reveló que la praxis del aula se desarrolló teniendo como núcleo central a los sujetos que participaban en ella, en conversaciones, intercambios de ideas e informaciones compartidas entre todos.

En relación a ese aspecto central, nos parece importante examinar algunas de las percepciones¹⁵ de los estudiantes que cumplieron la asignatura, con el fin de ilustrar los aspectos positivos y negativos del enfoque didáctico-pedagógico colaborativo. Tales percepciones fueron registradas por los estudiantes en el sistema educativo Moodle, más específicamente en uno de sus recursos específicos titulado “fórum de discusiones” de la asignatura “Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales”. A ese recurso se añadió el título “Nuestras percepciones”. Para preservar sus identidades

¹⁵ La Resolución 510, de 07 de abril de 2016, homologada por el Consejo Brasileño de Salud, perteneciente a la Secretaría de Estado de Salud, en su inciso VIII del Artículo 1º, establece que las actividades realizadas exclusivamente con fines de educación, enseñanza o capacitación no serán registradas ni evaluadas por el sistema CEP/CONEP (Comités de Ética en Investigación / Comisión Brasileña de Ética en Investigación). Disponible en: <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>

cuánto al contenido allí registrado, utilizo las denominaciones “Estudiante A”, “Estudiante B”, y así en adelante:

- Estudiante A: “El trabajo colaborativo de subtitulación del vídeo *Concrete Rehabilitation* fue interesante desde el punto de vista del aprendizaje, pues (1) permitió resolver un problema real; (2) fomentó el trabajo en grupo en un esquema de flujo de trabajo ordenado con roles – gestor o director de proyecto, terminólogo, revisor gramatical y revisor técnico; (3) entrenó la inserción de los subtítulos en el vídeo utilizándose el *software Subtitle Edit*; (4) debatió aspectos de la terminología de un área específica de conocimiento. Entre las principales dificultades, podemos mencionar (1) la elección de los términos más adecuados cuando se trata de términos técnicos y muy específicos; (2) el dimensionamiento de los subtítulos: número de caracteres por segundo y número total de caracteres; (3) el propio trabajo en colaboración, ya que depende de la negociación entre los compañeros de clase de aula y de la gestión de las revisiones para que el trabajo final tenga la mejor calidad posible. Desde el punto de vista de los textos teóricos estudiados, el que más contribuyó fue el texto de Araújo y Franco (2011), introduciendo las discusiones sobre las cuestiones terminológicas y conceptuales de la traducción audiovisual. Para la actividad práctica de subtitulación, las mayores contribuciones procedieron de los debates en clase”;

- Estudiante B: “Participé en la actividad colaborativa de subtitulación del vídeo *Concrete Rehabilitation*, en la asignatura “Práctica de Traducción: Textos Audiovisuales”. A nuestro grupo se le asignó el vídeo A, titulado *Concrete Rehabilitation Type A Repairs* (Reparaciones en hormigones tipo A). La actividad colaborativa nos permitió intercambiar ideas y nociones generales sobre cómo producir subtítulos para ese tipo de vídeo, teniendo en cuenta la particularidad de esa modalidad de la traducción en comparación con otras. Producir en grupo nos permitió debatir y profundizar en lo aprendido, consolidando conceptos como la sincronía, el descanso visual del espectador y el tiempo de actividad lectora, sobre todo teniendo en cuenta el número de caracteres por segundo”;

- Estudiante C: “Trabajar en grupo ha traído cierto apoyo y seguridad, ya que podíamos consultar a los compañeros y repartir los papeles entre los miembros del grupo, lo que aliviaba la inseguridad y la posible sensación de sobrecarga de tener que realizar la tarea toda. En algunas ocasiones

tuvimos el reto de normalizar y consensuar los términos utilizados (facilitado por el trabajo del estudiante-terminólogo encargado de investigar y proporcionar una lista con los términos más importantes, algunos ya decididos en clase con el profesor-cliente que solicitó las traducciones”;

- Estudiante D: “Hacer los subtítulos en grupo nos puso como protagonistas, directamente implicados en la realización y entrega final de la actividad; nos puso en roles de interdependencia en los que cada uno aprendía y enseñaba a los demás lo que sabía. Todas las etapas, partes y funciones de cada persona estaban interconectadas y se complementaban entre sí, lo que permitió a todos profundizar y repasar todos los aspectos relevantes en la producción de los subtítulos, sin la carga de tener que prestar atención a todo a la vez, lo que puede resultar muy útil, especialmente para principiantes, estudiantes poco familiarizados con las tecnologías o incluso estudiantes-traductores que no tienen intención de dedicarse profesionalmente a la traducción audiovisual, pero que sin duda se beneficiaron teóricamente y en nivel práctico de la actividad”;

- Estudiante E: “Como coordinador o director de proyecto en el grupo pudo tener una “visión de 360º”, es decir, del principio al fin, de cómo funciona toda la producción de subtítulos para un vídeo, sobre todo si se trata de un tema especializado. La naturaleza especializada del tema de reparación en hormigones, en contraste con ejemplos más obvios y comunes cuando se piensa en la traducción audiovisual, como las películas y series, pudo retratar varias particularidades inherentes a la subtitulación de vídeo de forma más intensa, aumentando las dificultades en un corto período de tiempo disponible para la actividad. Ese aspecto demandó de todos nosotros habilidades de condensación y segmentación de lo que se decía en los vídeos, para que no fuera una simple transcripción o traducción literal, sino que expresara lo esencial en un tiempo de lectura razonable y sin omitir información importante del contenido sobre hormigón asfáltico a futuros ingenieros”;

- Estudiante F: “Nunca volveré a ver contenidos audiovisuales subtítulos o doblados de la misma manera. Estos días, incluso, he observado varios problemas en la producción de subtítulos en un *reality show*. Si tuviera que nombrar sólo una, quizá nuestra mayor dificultad fue el *CPS*, o *characters per second* (caracteres por segundo). Varios de nuestros subtítulos excedieron los límites de tiempo y espacio establecidos en el estilo Netflix –

other languages, configurado en el *software Subtitle Edit*, que estipula un máximo de 42 caracteres, con un tiempo de lectura de 17 caracteres por segundo. El uso de siglas como *MnDoT*, en referencia al Departamento de Transportes de Minnesota (*Minnesota Department of Transportation*), se presentó como una gran solución para ahorrar espacio. Los comentarios de la profesora sobre nuestros subtítulos, y el envío de una versión corregida con los puntos planteados por el profesor-cliente que solicitó las traducciones, fueron esenciales para solucionar algunos detalles y concluir la actividad con nuevos aprendizajes. Por último, fue una actividad fructífera y estimulante, que ejercitó nuestra creatividad, capacidad de reescritura (o reformulación) y condensación, habilidades técnicas específicas con los subtítulos (caracteres por segundo, duración, patrón de subtítulos) y, por supuesto, también la investigación terminológica, la traducción en sí misma y el trabajo en equipo. Sin duda, me iré con más confianza y más familiarizado con esa modalidad de traducción; quizá pueda trabajar en ese sector o aplicar esos conocimientos en futuras traducciones o investigaciones”;

- Estudiante G: “Durante el trabajo de subtitulación del vídeo *Concrete Rehabilitation* me llamaron la atención dos dificultades técnicas: la terminología y las normas de calidad de los subtítulos. Como tengo conocimientos en el campo de la Ingeniería Civil, la dificultad terminológica fue más fácil de superar. Las dificultades relacionadas con la parte técnica de los subtítulos, en cambio, exigieron más investigación, y por eso es el ámbito en el que creo que más me beneficié. El *software* utilizado durante las clases (*Subtitle Edit*) facilitó mucho el proceso. Adoptamos el estilo Netflix – *other languages*, que establece, entre otras cosas, el tiempo mínimo y máximo de permanencia, el número máximo de líneas y los caracteres por línea de los subtítulos. El programa no muestra otras normas, especialmente las de segmentación de subtítulos y las estilísticas. Como la profesora tenía experiencia práctica en el sector y corrigió todos los trabajos, fue posible aprender con nuestros errores y también con los errores de los otros grupos”;

- Estudiante H: “Tuve dificultades para acceder a Internet durante la pandemia. Mis actividades de trabajo en la zona urbana de la ciudad de Uberlândia se detuvieron y luego tuve que trabajar en zonas rurales. El internet, en esas regiones alejadas de los centros urbanos, funciona a través de la radio y no siempre está disponible, lo que ha dificultado la realización de mis actividades y el encuentro con los miembros del grupo. He hecho la

mayor parte del trabajo individualmente, pero lo terminé con algunos pocos compañeros. En cuanto a los puntos positivos, diría que el curso se impartió bien, aunque fue complejo y denso, sobre todo en lo que se refiere a la segmentación de los subtítulos”.

Cuando examinamos las percepciones de los estudiantes constatamos que a pesar de los problemas relacionados a la traducción de los términos técnicos y a la producción y segmentación de subtítulos, las actividades de traducción o revisión en pequeños equipos fueron importantes. Esas actividades, basadas en un enfoque didáctico-pedagógico colaborativo, fundamentadas epistemológica y teóricamente en el socioconstructivismo, hizo de la experiencia de enseñanza y aprendizaje un proceso continuo y pleno de desarrollo de la investigación, acción y reflexión. Dicha experiencia alcanza su punto máximo en la emancipación¹⁶ de los sujetos. En este sentido, las palabras del estudiante F son ilustrativas: *“Sin duda, me iré con más confianza y más familiarizado con esa modalidad de traducción; quizá pueda trabajar en ese sector o aplicar esos conocimientos en futuras traducciones o investigaciones”*.

El carácter dialógico de la colaboración puso de relieve el papel de los sujetos que enseñaban y aprendían al mismo tiempo. Incluso cuando el Estudiante H recientese de la falta de acceso a Internet, lo que se resiente, en realidad, es de la imposibilidad de acceso a los miembros de su grupo, de estar aislado, lo que demuestra que el fenómeno educativo se revela, ante todo, como un espacio de comunicación de experiencias entre sujetos, contribuyendo no sólo a la toma de conciencia individual, sino también colectiva.

Por fin, aunque Flyvberg (2006) y Ulriksen y Dadalauri (2016), por ejemplo, señalen que el estudio de caso se ha considerado el “pariente pobre” en relación con

¹⁶ Con base en los principios de la pedagogía histórico-crítica discutidos por Saviani (2008), sabemos que dicha emancipación está lejos de ser completa, dado el contexto político y mercadológico en los cuales se encuentran las sociedades y, por consecuencia, los trabajadores contemporáneos.

otros métodos científicos debido a su supuesta estructura limitada, generalización, informalidad y conclusiones subjetivas, estoy de acuerdo con Pring (2015) y Cohen et al. (2018), que sostienen que el estudio de caso no asume falsamente que existe una única realidad, al revés, que sí existen múltiples realidades. Para esos autores, y también para mí, el estudio de caso tiene una contribución única y distintiva a la investigación educativa: sugiere un retrato auténtico de un contexto específico de enseñanza y aprendizaje. Tal vez, con sus resultados, se pueda empezar pequeño y poco a poco pensar grande.

Referencias

ALFARO, C. A. **Tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponible en: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_37f2c6d335754849b6e79134b1b53994. Fecha de consulta: 9 mar. 2023.

ALMEIDA, F. S. Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. In: CHAVES, F. G. *et al.* **Educação de Jovens e Adultos**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2018. p. 1-51.

ARAÚJO, V. L. S. Por que não são naturais algumas traduções de clichês produzidas para o meio audiovisual? **Tradução & Comunicação**, Revista Brasileira de Tradutores, São Paulo, n. 10, p. 139-152, 2001.

ARAÚJO, V. L. S. Glossário Bilingue de clichês produzidas para o meio audiovisual. **The Specialist**, v. 23, n. 2, p. 139-154, 2003.

ARAÚJO, V. L. S.; FRANCO, E. P. C. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, v. 11, n. 11, p. 1-23, 2011. Disponible en: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDFXXvmi=>. Fecha de consulta: 10 abril 2023. DOI <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.18884>

BAMBA, M. **Da interação da língua falada com a língua escrita e outras formas de interação semiótica na geração de texto de legenda de filmes**. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARROS, L. A. **Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória**. São José do Rio Preto: Novagraf, 2007.

CAMPOS, T. L.; JESUS, S. M.; SILVEIRA, F. A. A subcompetência instrumental: integrando terminologia, *corpora* e sistemas de memória de tradução. *In: ESQUEDA, M. D. Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória*. Uberlândia: Edufu, 2020. p. 109-152.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st Edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.

COHEN, L. et al. **Research Methods in Education**. New York: Routledge, 2018.

DÍAZ CINTAS, J. Audiovisual Translation: An Overview of its Potential. *In: DÍAZ CINTAS, J. (ed.). New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters, 2009. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847691552>

DÍAZ CINTAS, J.; MASSIDDA, S. Technological Advances in Audiovisual Translation. *In: O'HAGAN, M. (ed.). The Routledge Handbook of Translation and Technology*. New York: Routledge, 2020. p. 255-270. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315311258-15>

ESQUEDA, M. D. Training Translators for Video Game Localization: In search of a Pedagogical Approach. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 703-731, 2020.. Fecha de consulta: 15 jun. 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016045>

ESQUEDA, M. D. Tecnologias da Tradução e Pedagogia Colaborativa. **Tradterm**, v. 34, p. 48-80, 2019. Fecha de consulta: 15 jun. 2023. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v34i0p48-80>

FLYVBERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v. 12, n. 2, p. 219–245, 2006. DOI <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

GAMBIER, Y. Screen Transadaptation: Perception and Reception. **The Translator**, v. 9, n. 2, p. 171-189, 2003. DOI <https://doi.org/10.1080/13556509.2003.10799152>

GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2009. DOI <https://doi.org/10.1075/btl.8>

GONZÁLEZ-DAVIES, M. A Collaborative pedagogy for translation. *In*: VENUTI, L. (ed.). **Teaching translation: programs, courses, pedagogies**. New York: Routledge, 2017, p. 71-78. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315623139-9>

GOROVITZ, S. **Os labirintos da Tradução: A Legendagem Cinematográfica e a Construção do Imaginário**. Brasília: UNB, 2006.

KIRALY, D. C. **A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice**. Manchester, UK: St. Jerome, 2000.

KIRALY, D. C. Authentic Project Work and Pedagogical Epistemologies: A Question of Competing or Complementary Worldviews? *In*: KIRALY, D. C. *et al.* **Towards authentic experiential learning in translator education**. Mainz: Mainz University Press, 2016. p. 53-66.

KRUGER, J-L.; DOHERTY, S. Measuring cognitive load in the presence of educational video: Towards a multimodal methodology. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 6, p. 19-31, 2016. Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/3084>. Fecha de consulta: 9 abril 2023. DOI <https://doi.org/10.14742/ajet.3084>

MATTOS, G. A. C. **Do Cinetoscópio ao Cinema Digital. Breve história do cinema americano**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.

MUSSI, R. F. de F. et al. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021., Fecha de consulta: 15 jun. 2023. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

PRING, R. **Philosophy of Educational Research** (third edition). London: Bloomsbury Academic, 2015. DOI <https://doi.org/10.5040/9781474228596>

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROMERO-FRESCO, P. Accessible filmmaking: translation and accessibility. *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (ed.). **The Routledge Handbook of Audiovisual Translation**. New York: Routledge, 2019. p. 498-515. DOI <https://doi.org/10.4324/9780429053771>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. R.; BALBO, J. T.; CARGNIN, A. P., 2021: Efeitos do desalinhamento vertical e horizontal de barras de transferência de carga em pavimentos de concreto simples – uma análise numérica considerando diferenciais térmicos e aderência entre placa e base. **Revista IBRACON de Estruturas e Materiais**, v. 14, n. 4, online, p. 1-14, 2021. Fecha de consulta: 15 marzo 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/S1983-41952021000400014>

TOSCHI, H. A tradução para o cinema e a televisão. *In*: PORTINHO, E. M. (org.). **A tradução técnica e seus problemas**. São Paulo: Álamo, 1983. p. 147-174.

ULRIKSEN, M. S.; DADALAURI, N. Single case studies and theory-testing: the knots and dots of the process-tracing method. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 19, n. 2, p. 223–39, 2016. DOI <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.979718>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods** (fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.