

Questões polêmicas nos Estudos da Tradução: foco no ensino-aprendizagem

Leila Cristina de Mello DARIN¹

¹ Departamento de Inglês – Faculdade de Comunicação e Filosofia – PUC-SP
Caixa Postal –01060-970 – São Paulo – SP – Brasil – ldarin@uol.com.br

Abstract. *Polemic issues in Translation Studies: Focus on the Teaching and Learning Process. A series of concerns have been aroused in recent years by growing interest in Translation Studies in Brazil and elsewhere as well as by the new abilities required of professional translators. To the purpose of addressing such concerns, the present text examines how methodological proposals for undergraduate courses manage to relate theoretical considerations with market demands in order to prepare competent translators aware of the meaning of their role in the making of social interactions.*

Keywords. *Translation Studies. Translation teaching and learning. University training. Translation competence.*

Resumo. *O crescente interesse pelos Estudos da Tradução no Brasil e no mundo, nas últimas décadas, bem como as novas habilidades que hoje compõem o perfil do tradutor profissional têm estimulado uma série de questionamentos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem da tradução. Este artigo pretende discutir questões relativas à pedagogia da tradução, examinando de que forma as propostas metodológicas para cursos de graduação na área procuram articular considerações oriundas da pesquisa teórica e dados do mercado de trabalho visando formar tradutores competentes em seu ofício e conscientes do significado de seu papel na construção das interações sociais.*

Palavras-chave. *Estudos da Tradução. Ensino-aprendizagem da tradução. Formação universitária. Competência tradutória.*

Holmes, em *The Name and Nature of Translation Studies* (1988), classifica a área de Estudos sobre a Tradução em estudos puros e aplicados, que, por sua vez, abrangem três ramos, a saber, o teórico, o descritivo e o aplicado. Retomando essa classificação, Hurtado-Albir propõe um *enfoque integralizador* (2001, p.148) dos três âmbitos da disciplina: a descrição e análise da tradução como processo e como produto deve comunicar-se com as reflexões de cunho teórico e ambas devem irrigar e ser irrigadas pelo ramo aplicado, de forma a implementar mudanças e ações. Contudo, embora tenha crescido muito nas últimas décadas, parece-nos que a área de Estudos da Tradução ainda carece de maior integração, e o ramo aplicado - interesse do presente

trabalho-, tem permanecido, salvo exceções, um tanto isolado na sua relação com estudos teóricos e descritivos.

Inserido no âmbito aplicado, o Ensino-Aprendizagem da Tradução tem, de fato, recebido atenção mais especializada apenas recentemente, a despeito de sua importância incontestável. Alguns esforços de integração resultaram, na importação um tanto artificial de modelos teóricos que não contemplavam as especificidades do ambiente pedagógico. Outras propostas, mais bem situadas do ponto de vista da relação entre enfoques teóricos da área, estudos de natureza empírico-experimental e teorias de ensino e aprendizagem, têm produzido resultados mais produtivos, como é o caso da investigação promovida pelo grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, que passaremos a examinar.

A noção de Competência Tradutória e implicações para a didática da tradução

Sob a liderança de Amparo Hurtado-Albir, o objetivo de pesquisa do grupo PACTE é realizar “uma investigação empírico-experimental sobre a competência tradutória e sua aquisição” (2005, p. 27), com base no pressuposto de que o objetivo global da graduação voltada para a formação de tradutores profissionais é o desenvolvimento dessa competência. O ponto de partida da proposta didática avançada pela pesquisadora espanhola sustenta-se, basicamente, em dois pilares: 1) no conceito de tradução como atividade textual, comunicativa e cognitiva; 2) nas teorias cognitivas de aprendizagem (com ênfase no construtivismo) e nas teorias de ensino que defendem o *currículo aberto e integralizador* cujo aporte metodológico concretiza-se no *enfoque por tarefas*, isto é, no sequenciamento de tarefas de tradução e objetivos de aprendizagem.

Com base nesse quadro de referências, a noção de competência tradutória ocupa lugar central, pois é ela que define o cerne e a especificidade do ato de traduzir e será sua aquisição, portanto, a meta do processo de ensino-aprendizagem que visa ao preparo do tradutor profissional. A conceituação de Competência Tradutória (CT) como conhecimento especializado consiste no discernimento das subcompetências que a constituem e que podem ser sucintamente descritas da seguinte maneira (ver Hurtado-Albir, 2005, p. 28-9): A) Subcompetência bilíngüe – conhecimentos necessários para comunicação nas duas línguas; B) Subcompetência extralingüística – conhecimentos sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares; C) Subcompetência de conhecimentos sobre tradução – conhecimentos declarativos sobre princípios que regem a tradução e aspectos profissionais; D) Subcompetência instrumental – conhecimentos operacionais (uso de fontes de documentação e de tecnologias de informática); E) Subcompetência estratégica – conhecimentos operacionais para administrar as diferentes subcompetências e garantir a eficácia do processo de tradução; F) Componentes psicofisiológicos – conhecimentos cognitivos, atitudes, habilidades.

As subcompetências interagem com os componentes e entre si de modo dinâmico, respeitando uma hierarquia na qual o lugar principal é ocupado pela subcompetência estratégica, uma vez que ela orquestra e controla todo o processo. O benefício evidente que esse modelo oferece à didática da tradução é que permite

conceber a aquisição da competência tradutória como “um processo de reconstrução e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória)” (2005, p. 30).

Ao especificar os conhecimentos implícitos na aquisição e desenvolvimento de uma competência que se quer assumidamente tradutória, o modelo idealizado por Hurtado-Albir garante para a tradução o reconhecimento de sua especificidade, para além do espaço compartilhado com outros profissionais da linguagem. A noção de competência tradutória inclui aspectos da vida profissional e, nesse sentido, estabelece uma ponte entre o tradutor experiente e o estudante de tradução, colaborando para estreitar a necessária e tão desejada interação entre ensino universitário e mercado de trabalho.

Além disso, o modelo exposto por Hurtado-Albir fornece subsídios para propostas metodológicas mais bem fundamentadas e lúcidas. Uma vez que as metas estão mais bem delineadas, há uma maior clareza de objetivos de aprendizagem e de critérios para a determinação de conteúdos e sua sequenciação, para a seleção de materiais e para o uso de recursos tecnológicos e ferramentas de pesquisa, para a escolha das atividades e dinâmicas, para a definição de formas e frequência de avaliação e de parâmetros para correção.

Outra grande contribuição do modelo de Competência Tradutória é a variada gama de exercícios, dinâmicas, atividades e sugestões práticas que os pesquisadores voltados para o ensino-aprendizagem da tradução têm tornado acessível para os docentes. A carência de troca de idéias tem sido praticamente uma marca registrada desse campo.

Em 2000-1, realizei uma pesquisa com professores de Graduação (ver *Contexturas*, 2001), com o objetivo de estimular a revisão crítica da prática didática e das estratégias de ensino adotadas nos cursos voltados para a formação de tradutores. Foram analisados os dados de docentes de quatro universidades conceituadas, obtidos por meio de questionários impressos e via e-mail.

As respostas revelaram falta de consenso entre os educadores sobre os parâmetros utilizados, por exemplo, para a seleção dos textos, sendo os critérios declaradamente subjetivos e aparentemente arbitrários. Os professores centralizavam e controlavam o processo de aprendizagem, responsabilizando-se pela avaliação das traduções e oferecendo as soluções diante de impasses. Quanto às dinâmicas utilizadas em sala de aula, alguns docentes simplesmente adotavam as atividades convencionais; outros as mantinham, mas agregavam à sua prática dinâmicas criativas, que enriqueciam o ensino, mas que eram implementadas a sua rotina de maneira isolada e pouco sistemática.

Se, por um lado, essas conclusões evidenciam a ausência de um embasamento sólido na adoção de metodologias, por outro, indicam que o ensino-aprendizagem da tradução tem sobrevivido, muitas vezes com bastante sucesso. Para tal sucesso têm contribuído, em grande medida, a intuição e a experimentação, o compartilhamento “local” de metodologias bem-sucedidas (sistema de trocas informais), e a aplicação, nem sempre muito consistente, de conhecimentos oriundos dos ramos Descritivo e Teórico dos Estudos da Tradução. A pesquisa do grupo PACTE (por mim ignorada por

ocasião de meu estudo) vem de encontro à necessidade de uma sistematização do ensino em pontos relevantes ligados à prática didática.

O inevitável olhar crítico

Não podemos, entretanto, deixar de apontar na proposta da UAB alguns pontos que se abrem a questionamento – fato esse que confirma nosso pressuposto de que não pode haver para o ensino da tradução um modelo definitivo que responda às múltiplas questões geradas pelas perspectivas a que estão sujeitos os diferentes contextos educacionais.

Em primeiro lugar, a idéia de um currículo aberto, que “envolva professores e alunos na hora de tomar decisões” e que implique “negociação contínua entre professores e estudantes que o converta em um modelo flexível de currículo” (2005, p. 43) parece-nos algo um tanto ideal, distante do legado educacional de nosso país. Na pesquisa que realizei, bem como em minha e em outras experiências didáticas das quais tenho notícia, o professor vê como legitimamente sua a tarefa de planejar e gerenciar todos aspectos dos cursos que deve ministrar. A reeducação necessária para a implantação de uma verdadeira atitude de co-participação deve ser uma política da macro-estrutura de ensino na qual se insere a graduação. Além disso, tal iniciativa pressupõe uma disposição institucional para mudanças que, infelizmente, nem sempre se vê em nossos ambientes universitários.

Em segundo lugar, é preciso lembrar que, no cotidiano da sala de aula, as relações entre professores e alunos são influenciadas por diversos fatores, que vão dos traços de personalidade dos envolvidos, às diretrizes da instituição, às políticas educacionais, às políticas econômicas nacionais e internacionais. Esses fatores, delineados pela cultura, se lêem nas entrelinhas dos discursos que constituem a situação social de convívio em aulas - assunto que tangenciei em artigo publicado na revista *TradTerm* (4-2, 1997). Nas intervenções que constituem o ambiente de aprendizagem, manifestam-se, de maneira explícita ou velada, preconceitos (exclusões de cunho social, regional, racial, de gênero, e outras), necessidades de auto-afirmação, expectativas, sentimentos de insegurança e competição, atitudes de disputa pela palavra (pela tradução mais “correta” ou aceita) e pela atenção ou aprovação do professor, censura, manipulação, e outros. Nesse sentido, entendemos que o modelo articulado por Hurtado-Albir não acolhe a prática pedagógica na complexidade de sua dimensão social, prevendo para o aprendiz condições ideais de cooperação e negociação. Contudo, é preciso ressaltar que o ambiente formal de aprendizagem, como outros contextos interacionais, constrói-se a partir de trocas entre partes e papéis que inevitavelmente operam em diferentes níveis de hierarquia e poder.

Outro ponto que, acreditamos, merece ser objeto de discussão é o foco da pesquisa da UAB. Sua proposta defende uma metodologia voltada para a aprendizagem, por meio de tarefas que levem o estudante a um domínio do processo tradutório semelhante ao do tradutor profissional: “una pedagogía centrada en hacer captar al estudiante los principios que ha de seguir para efectuar un correcto desarrollo del

proceso traductor” (1996, p. 33). A ênfase encontra-se na *eficácia* para a solução de problemas, isto é, no *desempenho*.

As teorias cognitivas que embasam essa proposta pedagógica se interessam por aquilo que os estudantes sabem e como chegam a esse conhecimento; em concordância com esse pressuposto, as teorias de ensino adotadas preocupam-se com o desenho curricular a partir da idéia de um currículo integralizador: “Apesar de que tradicionalmente o desenho curricular se preocupava com os conteúdos (*o quê* se ensina), na atualidade preconiza-se um currículo *integralizador* que considera também *para quê, como, quando e com que* resultado.” (2005, p. 32). Assim, nesses projetos curriculares, três tipos básicos de conteúdos são estipulados: os conceituais (aquilo que se deve saber), os procedimentais (o que se deve saber fazer) e os de atitude (para quê e como se deve saber fazer).

Embora o projeto pedagógico da UAB seja, de fato, coerente e claro, não podemos deixar de observar que a ênfase em saber o *quê*, *como* e *para quê*, pressupõe um recorte que põe à margem questões importantes. Certamente, tal recorte é necessário para delimitar o campo de investigação; mas é importante que ele seja bem justificado e que procure, em alguma medida, ir além de fronteiras que lhe foram forçosamente impostas – e que não lhe são intrínsecas. Referimo-nos, aqui, ao saber *por quê*, ou seja, àquele que entendemos ser o papel da argumentação teórica no ensino-aprendizagem da tradução em nível universitário.

No texto de 1996, Hurtado-Albir declara que “a mi entender es fundamental, para la didáctica de la traducción, la clarificación de objetivos generales y específicos más allá de consideraciones de tipo lingüístico-contrastivo o de *tipo teórico* (p. 33) (nosso grifo).

Ora, se por um lado é benéfico que os objetivos e metodologia propostos tenham como referência o tradutor “real”, que trabalha por meio de recursos e estratégias que levam à eficiência, por outro, é justamente o foco no tradutor profissional que acaba, a nosso ver, por privilegiar uma formação mais “técnica”, em detrimento da inclusão de determinadas pautas de ordem *teórica*, as quais, de fato, recebem pouquíssima atenção no universo do tradutor profissional. Porém, se concebemos o curso universitário como espaço por excelência destinado ao crescimento intelectual e desenvolvimento do olhar crítico, é essencial que o estudante tenha a oportunidade de refletir sobre temas e procedimentos relativos ao papel do tradutor sob a ótica de inúmeras questões da contemporaneidade.

Sabemos que uma das metas do ensino superior na área de tradução desde a criação dos primeiros cursos é, sem dúvida, preparar para o exercício da profissão, mesmo porque sempre foi essa uma expectativa legítima do mercado de trabalho. A explicitação do conceito de competência tradutória e de suas subcompetências assinala um passo nessa direção. Todavia, além de dar acesso ao conhecimento, o curso de graduação visa estimular a reflexão e o senso crítico do futuro tradutor, para os quais a leitura e discussão teórica na área de Estudos da Tradução pode contribuir de forma significativa.

Talvez seja o viés brasileiro de entender o ensino na graduação um dos motivos pelos quais reivindicamos a prática do questionamento e do debate. Ao discorrer a respeito das diferenças entre o modelo europeu e o brasileiro, no tocante às visões de

tradução e seu ensino, Aubert (no prelo) lembra que o primeiro insere os cursos de tradução nas chamadas *polytechnic schools* e o segundo nas faculdades de Humanidades ou Letras:

Na perspectiva estritamente profissionalizante, a tendência é buscar o estabelecimento de normas, de critérios que distingam a tradução apropriada da inapropriada, aceitável da inaceitável, até por necessidade didática. [...]. Na perspectiva do espírito crítico, porém, é justamente o ‘modelo pronto’ que o professor resiste a dar. Na academia, principalmente nos setores menos tecnológicos e mais reflexivos, o que prevalece não é a pontificação de certezas, e sim o constante questionamento.

Do ponto de vista de nossa leitura e de nossa perspectiva cultural, portanto, o projeto didático do PACTE não valoriza como realmente relevante para a formação do tradutor a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos *teóricos* que possam, por exemplo, elucidar a natureza política e ideológica da tradução. Para sermos mais claros: não há, na definição do conceito de Competência Tradutória, uma subcompetência destinada ao desenvolvimento do olhar crítico a partir de temas caros aos estudos teóricos, tais como: a assimetria de poder entre as línguas e culturas de partida e chegada; as questões de gênero; a noção de autoria e co-autoria e suas implicações; os questionamentos desconstrutivistas; o conceito de manipulação e censura e as restrições impostas pelas condições de produção; o lugar da literatura traduzida na cultura de chegada; as relações de poder entre cliente e tradutor; as questões éticas de várias ordens. Entendemos que é próprio do ensino universitário propiciar uma visão que situe o ato tradutório como prática ética e ideológica, constituindo tal visão um diferencial da formação acadêmica.

Formulado em outros termos: a função de um curso de graduação é adequar o indivíduo às expectativas da sociedade e do mercado ou formar cidadãos reflexivos, conscientes de sua atuação social? A radicalização implícita nessa pergunta – que resgata a dicotomia teoria x prática – visa estimular o discernimento, pois todos os envolvidos com ensino-aprendizagem sabemos que tal polarização é artificial e insustentável. O risco real, porém, é olharmos demais para uma só direção e ficarmos cegos; o desafio é o equilíbrio.

Palavras finais (desde sempre) inconclusas

Podemos, então, aprofundar um pouco mais nossa reflexão, nos indagando: Como articular a abordagem normativa – i.e., a condução de um processo de ensino-aprendizagem que vise à formação tradutores cujo desempenho atenda as exigências do mercado --, com a formação de um indivíduo crítico, consciente das dinâmicas sociais de poder e subordinação e de seu papel social, em uma sociedade que pouco valoriza sua língua, sua produção cultural e intelectual, e que, em grande parte, desconhece a natureza criativa e interventora dos tradutores? Como orientar negociações com o cliente, preparar para as parcerias, lidar com os direitos autorais na confecção de traduções ou de glossários realizados, por exemplo, por meio de memórias de tradução?

Essas e tantas outras perguntas devem ser nortear o ensino-aprendizagem da tradução em nível universitário, no Brasil. Nele, o papel do educador na formação do

futuro profissional vai além do preparo para a produção de traduções competentes, para pautar-se pelo empenho em formar cidadãos capazes de defender posições e profissionais conscientes de sua função social e atentos a sua realidade. Entretanto, embora tal complementação de objetivos possa ser parcialmente viável, não nos parece de fato possível a completa conciliação entre os requisitos e as práticas do mercado profissional da tradução e a atitude crítica e questionadora, promovida no meio acadêmico.

A prática e a teoria não precisam necessariamente se “conciliar” ou chegar a um acordo. Ao contrário, ao provocarem-se em suas diferenças, muitas vezes geram conflitos conducentes a transformações produtivas. Nesse sentido, endossamos a colocação de Paulo Ottoni (2003, p.138) sobre o ensino-aprendizagem da tradução: “prática e teoria se interpenetram, se completam, e, às vezes, se contradizem”. A tensão entre teoria e prática não precisa ser “resolvida”; mais frutífero será conscientizar os futuros tradutores das diversas formas de entender essa tensão.

Neste breve artigo, procuramos apresentar a proposta didática do grupo PACTE para o ensino da tradução, a qual acreditamos ser um avanço em termos metodológicos, e cujos frutos devem ser criativamente incorporados por docentes em seus contextos pedagógicos. Ancorado na concepção de tradução como atividade textual, comunicativa e cognitiva e em teorias de ensino e aprendizagem, tal projeto favorece a articulação produtiva entre os campos descritivo e aplicado, mas carece, a nosso ver, de uma integração mais ampla com o ramo teórico dos Estudos da Tradução, particularmente no tocante a temas centrais de interesse e pesquisa, tais como ideologia, história e ética. Acreditamos que são questões como essas que podem orientar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica tão necessária para que os futuros profissionais produzam alguma mudança nas formas como nossa sociedade significa a tradução e a identidade do tradutor.

Referências

AUBERT, F. Teorização e Prática Profissional da Tradução: novas tendências, antigos conflitos. **Anais da ALAB**, no prelo.

DARIN, L. C. M. Exame crítico do ensino da tradução em nível universitário. **Contexturas**. São Paulo: Apliesp, n.5, p.59-78, 2000-2001.

DARIN, L. C. M. Pesquisa em sala de aula: a prática da tradução na prática. **TradTerm**, São Paulo: Humanitas, n.4-2, p.97-128, 1997.

HOLMES, J. The Name and Nature of Translation Studies. *IN: Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Amsterdam: Rodopi, 1988. p. 67-80.

HURTADO-ALBIR, A. **La enseñanza de la traducción**. Castellón: Univeristat Jaume I, 1996.

HURTADO-ALBIR, A. Caracterización de la Traductología. **Traducción y Tradutología**. Madrid: Cátedra, 2001, p.133-193.

HURTADO-ALBIR, A. A Aquisição da Competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. **Competência em Tradução. Cognição e Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, p.19-57, 2005.

OTTONI, P. A tradução “entre” o ensino e a aprendizagem: como seguir regras sem dispor de regras para aplicar regras. **Tradução e Comunicação**, São Paulo: Unibero, n.12, p.133-145, 2003.

Referências

AUBERT, F. Teorização e Prática Profissional da Tradução: novas tendências, antigos conflitos. **Anais da ALAB**, no prelo.

DARIN, L. C. M. Exame crítico do ensino da tradução em nível universitário. **Contexturas**. São Paulo: Apliesp, n.5, p.59-78, 2000-2001.

DARIN, L. C. M. Pesquisa em sala de aula: a prática da tradução na prática. **TradTerm**, São Paulo: Humanitas, n.4-2, p.97-128, 1997.

HOLMES, J. The Name and Nature of Translation Studies. *IN: **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies***, Amsterdam: Rodopi, 1988. p. 67-80.

HURTADO-ALBIR, A. **La enseñanza de la traducción**. Castellón: Univeristat Jaume I, 1996.

HURTADO-ALBIR, A. Caracterización de la Traductología. **Traducción y Tradutología**. Madrid: Cátedra, 2001, p.133-193.

HURTADO-ALBIR, A. A Aquisição da Competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. **Competência em Tradução. Cognição e Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, p.19-57, 2005.

OTTONI, P. A tradução “entre” o ensino e a aprendizagem: como seguir regras sem dispor de regras para aplicar regras. **Tradução e Comunicação**, São Paulo: Unibero, n.12, p.133-145, 2003.