

## UMA EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO DE ENSINO DE TRADUÇÃO: CONJUGANDO COMPETÊNCIA E CAPACIDADE DE RENOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES AUTOCRÍTICOS

Bianca Walsh\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma proposta prática de uma disciplina de introdução aos Estudos da Tradução de um curso de graduação de Letras de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Busca-se harmonizar uma visão de tradução como atividade complexa de transposição da experiência lingüística com uma visão de ensino que promova múltiplas competências associadas a uma visada crítica. A proposta prevê o uso de uma abordagem de ensino com objetivos definidos e orientada por tarefas de resolução de problemas, em conjunto com o trabalho com crenças e a construção de um legado teórico. A meta da proposta é a formação de tradutores competentes e críticos, e capazes de se autorenovarem. Algumas das observações apontam para a promoção de autonomia e criticidade. Mecanismos de desenvolvimento da capacidade da autocrítica também são discutidos.

**Palavras-chave:** Ensino de tradução. Tarefas de resolução de problemas. Competência. Visada crítica.

---

\* Bianca Walsh, formação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português. Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta de Inglês do Departamento de Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [bcnwalsh@gmail.com](mailto:bcnwalsh@gmail.com)



# PLANNING A TRANSLATION COURSE: BALANCING THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE WITH THE CAPACITY OF RENEWAL IN THE TRAINING OF SELF-AWARE TRANSLATORS

**Abstract:** This article presents a practical proposal for a discipline of introduction to Translation Studies in an undergraduate program of the Languages Department of a public university of Rio de Janeiro. A view of translation as a complex activity of transposition of the language experience and a view of translation teaching as promoting multiple competences associated with a critical gaze are tentatively balanced. The teaching approach includes clearly defined objectives and problem-solving tasks, which are built on the work with beliefs and the construction of a theoretical legacy. The goal of this proposal is to train competent and critical translators, capable of self-renewal. Some of the observations point to the promotion of autonomy and a critical gaze. Mechanisms for the development of self-awareness are also discussed.

**Keywords:** Translation teaching. Problem-solving tasks. Competence. Critical Gaze.

## Introdução

Os estudos aplicados ao ensino de tradução respondem a uma vocação prática: formar tradutores que consigam inserção no mercado de trabalho. No entanto, não devem reduzir-se a este propósito, já que também respondem à outra vocação: questionar as práticas do mesmo mercado, considerando sua necessidade de adaptação às mudanças propostas por estudos na área. O ensino de qualquer natureza que se submeta a produzir profissionais pré-formatados para uma demanda específica do mercado tende à extinção, já que o próprio mercado é dinâmico, demandando constante renovação. Portanto, o caminho entre o ensino e a atuação prática deve ser bidirecional: os movimentos das reflexões dos centros de estudo repercutiriam nas atividades profissionais e vice-versa.

É nesta tensão entre as necessidades dos locais de estudo e da atuação profissional que somos convidados a refletir sobre o ensino de tradução. Para o professor de tradução em cursos de graduação, a questão crucial é como formar tradutores competentes para o mercado de trabalho, mas igualmente capazes de questionamento e renovação profissional.

Este trabalho tenta responder a essa pergunta por meio de uma proposta de ensino de tradução que inclua (1) uma visão de tradução como atividade de transposição da experiência linguareira <sup>1</sup>, que envolve decisões de (in)compatibilidade de aspectos linguísticos, estilísticos, culturais e ideológicos; (2) uma visão de ensino de tradução como atividade promotora da conscientização sobre as competências necessárias para o ato de traduzir e de uma visada crítica, que gerencie a tomada de decisões nesse mesmo ato, assim como fomenta o questionamento da prática/teoria e a busca por renovação profissional.

Neste artigo, apresentamos o exemplo de uma disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução. Cumpre notar que os termos ‘tradução’ e ‘Estudos da Tradução’ são cruciais, porque encerram a tensão entre teoria e prática que queremos discutir (seção 2). Neste artigo, o uso do termo ‘tradução’ tem a acepção de ato tradutório (prática) e o uso de ‘Estudos da Tradução’, de campo de estudos sobre esse ato (teoria). Na seção 2, discutimos a contradição da disciplina, cuja lista de referências é essencialmente teórica, mas cuja ementa aponta para a prática.

## **Motivação para o trabalho**

A motivação para esta reflexão foi a necessidade de ministrar a disciplina Introdução aos Estudos da Tradução em uma universidade pública no Rio de Janeiro. A tensão entre a atuação prática do tradutor e a reflexão teórica estavam deflagradas no quadro da disciplina. Sua ementa estava voltada para questões da atividade da tradução como orçamento, associações, operacionalização do

trabalho, uso de software e recursos para a tradução. Em contraste, sua bibliografia incluía obras com uma vocação mais teórica, sobretudo ligada à tradução literária: “O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino” (ARROJO, 1992), “Escola de tradutores” (RONAI, 1987) e “Tradução: teoria e prática” (MILTON, 1998). O desafio era equilibrar esses dois vetores.

A inquietação no planejamento reflete a contradição de minha experiência como tradutora, que se construiu essencialmente na dinâmica das demandas do mercado de trabalho. A graduação que cursei oferecia apenas uma disciplina sobre tradução (destaca-se: não sobre os Estudos da Tradução), cujo investimento pedagógico era principalmente prático. O contato tardio com o universo de questões e polêmicas da área abalou minha prática – recordo que minhas traduções ficaram mais lentas a princípio, porque sentia a necessidade de registrar e refletir sobre minhas decisões. No entanto, meu trabalho ganhou em qualidade.

Essas reflexões nortearam meu desejo de capacitar os alunos da disciplina de forma crítica. Suspeitava, por experiência, que essa meta só seria alcançada se conseguisse equilibrar teoria e prática. Os caminhos para implementar essa ideia são apresentados na seção 3.

## **Planejamento da disciplina**

Esta seção apresenta o planejamento da disciplina, incluindo seu objetivo, para que o leitor possa refletir sobre as questões envolvidas em uma tarefa como essa.

O processo de planejamento foi balizado pela meta de formação de tradutores competentes (múltiplas competências) e críticos (questionadores, capazes de autorrenovação). Algumas ações gerais contribuem para alcançar essa meta: (1) que o instrutor trabalhe desvelando crenças sobre a tradução; (2) que os aprendizes sejam levados a pesquisar e a compreender a pesquisa como parte integrante de sua prática; (3) que as aulas sejam orientadas para a resolução de problemas; (4) que o curso deixe um legado teórico sobre os Estudos da

Tradução. As ações 1 e 4 atendem ao propósito de construir a visada crítica, a ação 3 atende diretamente à construção de múltiplas competências, já a ação 2 serve simultaneamente aos dois propósitos. Essas ações serão discutidas ao longo da apresentação da disciplina.

## **A disciplina**

A história da disciplina, intitulada Introdução aos Estudos da Tradução, remonta ao desejo de alguns professores de diferentes línguas da universidade de fundar um escritório modelo de tradução. Ela seria também uma alternativa para alunos que não queriam fazer licenciatura. Hoje, a disciplina é apenas eletiva para alunos de inglês, mas há uma demanda relevante, e os alunos buscam, principalmente, orientações para a prática e o mercado de tradução.

A disciplina é dividida em 15 aulas; cada aula acontece uma vez por semana com uma hora e meia de duração. Das 15 aulas, duas foram reservadas para seminários. As 13 aulas restantes foram pensadas a partir da seguinte lógica.

Em um primeiro momento, foi feito um trabalho de levantamento e avaliação de crenças sobre componentes que envolvem a tradução: o ato tradutório, o tradutor, os atores envolvidos e a sociedade em que se traduz. Em seguida, os aprendizes traduziram textos com foco na construção de um aparato de estratégias. Por último, as principais correntes/controvérsias dos Estudos da Tradução foram discutidas em confronto com a experiência prática do segundo momento. Na seção 3.2, explicitamos os fundamentos teóricos para esse planejamento.

## **Fundamentos Teóricos**

Tradicionalmente na área de ensino de línguas, postula-se a necessidade de se alinhar o objeto e a atividade de ensino. Por exemplo, se entendemos língua como uma estrutura apartada do

contexto, conduziremos um ensino descomprometido com o uso. Em contrapartida, se entendemos língua como atividade, naturalmente as práticas de ensino serão contextualizadas. Esta coerência nos inspirou a refletir sobre o ensino de tradução.

O conceito de tradução adotado neste trabalho (ver seção 1) inspirou-se na definição de Barbosa (1990, p. 11). A autora define tradução como “... uma atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para o outro”. Ratificamos essa natureza de ‘atividade’, mas nos afastamos da ideia de “transferir significados”, já desconstruída há algumas décadas pela corrente desconstrutivista da tradução. Rosemary Arrojo alerta sobre o perigo dessa visão:

Se pensamos o processo de tradução como transporte de significados entre língua A e língua B, acreditamos ser o texto original um objeto estável, “transportável”, de contornos absolutamente claros, cujo conteúdo podemos classificar completa e objetivamente. (ARROJO, 2003, p. 12)

Escolhemos, portanto, o termo “transposição” (ver seção 1) na acepção de uma complexa tarefa de movimentação entre dois diferentes sistemas linguísticos, cientes das transformações no processo, que dependem não só da escolha do tradutor, mas das pressões de agentes externos e restrições dos sistemas linguísticos/culturais em contato. Inspirou-nos, particularmente, o uso da palavra ‘transposição’ para um dos fenômenos de interação homem e natureza mais marcantes no Brasil atualmente: a “transposição” do Rio São Francisco. Esta tarefa não consiste apenas em mudar um rio de lugar, mas inclui impactos em seu lugar de partida e lugar de chegada. Esta imagem, pareceu-nos interessante para a tradução. Da mesma forma, a definição de Barbosa<sup>2</sup> só incluía a natureza cognitiva da tradução. A esta, adicionamos aspectos sociais e culturais.

Construindo uma coerência entre as visões sobre tradução e ensino de tradução, consideramos que ensinar tradução deve consi-

derar (1) a capacitação para uma ação (a de traduzir), envolvendo um repertório de competências e (2) o fomento a uma perspectiva crítica dessa ação. O imperativo número um será o primeiro a ser fundamentado a seguir.

No presente cenário educacional, o papel do aprendiz como participante ativo e criativo de sua aprendizagem é amplamente reconhecido. Essa constatação foi resultado do advento da perspectiva cognitivista nos estudos da aprendizagem. A chamada Revolução Cognitivista<sup>3</sup> quebrou com o paradigma da mente humana como “tábula rasa”, destinada a absorver um conhecimento que lhe chega por contato passivo, na lógica do Estímulo-Resposta. Atkinson (2011, p. 8) esclarece que a Revolução Cognitiva foi uma reação à psicologia behaviorista, que não tratava dos processos mentais, por estes não poderem ser mensurados ou observados diretamente. O autor destaca o nome de Jerome Bruner, como um expoente dessa revolução. Bruner tinha como foco o estudo dos “eventos sutis que podem ocorrer entre o *input* de um estímulo físico e a emissão de uma resposta observável<sup>4</sup>” (BRUNER, 1956, p. xvii). A contribuição de Bruner para as fundações da pedagogia que propomos neste artigo, é, portanto, o reconhecimento de que a motivação interna do aprendiz é força motriz atuante em seu aprendizado: “[seu] desenvolvimento intelectual caracteriza-se por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo...” (BRUNER, 1969, p. 19).

A abordagem do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas toma por base essa contribuição criativa e ativa da mente do aprendiz na aprendizagem. Enfatiza a importância de envolver o aprendiz em tarefas que simulem usos reais de língua, permitindo que este empreenda esforços para se comunicar. Suas origens são atribuídas à Abordagem Comunicativa (RICHARDS; SCHMIDT, 2002 apud MALMIR; SAREM; GHAMESI, 2011, p. 83). Nessa abordagem, a tarefa (de solução de problemas) é a unidade principal de planejamento de ensino.

Essas são as bases para a proposta de ensino de tradução deste trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências

para a tradução. O planejamento é orientado para a resolução de problemas, de forma que os aprendizes se vejam constantemente na necessidade de recorrer a técnicas ou recursos para produzir traduções, propor traduções diferentes, resolver questões de incompatibilidade. O conhecimento novo está a serviço da solução de um problema deflagrado pela atividade de traduzir.

Na literatura brasileira dos Estudos da Tradução, encontramos ecos dessa proposta em Barbosa (1990) e Alves, Magalhães e Pagano (2000). Em “Procedimento Técnicos da Tradução”, ao sistematizar os diversos procedimentos envolvidos na tradução, já identificados pela literatura, a autora parece estar motivada pela ideia de contribuir tanto à prática da tradução quanto ao ensino de tradução:

A experiência de tradutora e professora de tradução e a consequente visão da tradução como uma atividade humana permitem a atribuição de uma grande importância aos procedimentos tradutórios, que vejo como tentativa de responder à pergunta “como traduzir?”.

Em “Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação”, é possível observar a vocação para aplicação ao ensino já no título. Vários de seus conceitos relacionados à formação do tradutor são tentativamente aplicados neste trabalho: construção de estratégias; desenvolvimentos de ações frente a problemas tradutórios; conscientização da complexidade do problema tradutório; promoção da autonomia do aprendiz, ao examinar suas próprias decisões (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 7 e 8).

Na literatura estrangeira, por outro lado, destacamos a importante contribuição de Kelly (2005), ao revisar o conceito de competência. A autora discute a proliferação dos entendimentos sobre esse termo e adota uma posição interessante, que será a mesma que adotaremos neste trabalho. Kelly associa o entendimento de competência a objetivos de aprendizagem (*learning outcomes*), não se comprometendo com um modelo cognitivo do ato da tra-



dução (KELLY, 2005 p. 38). Dessa forma, são tantas competências quantos objetivos se têm para os aprendizes, e a chamada competência tradutória passa a ser entendida como um conjunto de múltiplas competências. A autora elege um grupo de competências gerais para a tradução: comunicativa/textual; cultural/intercultural; específica de área; profissional/instrumental; atitudinal; interpessoal e estratégica (*ibid* p. 38). Em nosso trabalho, não poderíamos esgotar o leque de competências, porque 13 aulas são um período muito curto e não estamos tratando de uma graduação em tradução. Portanto, identificamos para cada aula (ver seção 3.3) o tipo de competência de mais destaque, seguindo esse quadro apresentado por Kelly. Particularmente, em nossa proposta, a competência estratégica esteve presente em todas as aulas, em coerência com a lógica da resolução de problemas, exigindo do aluno todos os componentes previstos por Kelly: “Habilidades organizacionais e de planejamento. Identificação e resolução de problemas. Monitoramento, autoavaliação e revisão<sup>5</sup>” (KELLY, 2005, p. 38). A ciclicidade e a repetição das competências são, na verdade, naturais à prática da tradução (KELLY, 2005 p. 36). As principais competências de nosso caso foram as competências estratégica; comunicativa/textual; cultural/intercultural; profissional/instrumental<sup>6</sup>.

Quanto ao imperativo número dois, o de promover uma visada crítica, que fomente questionamento e renovação profissional, encontramos respaldo nas pesquisas sobre crenças.

A participação das crenças no ambiente de aprendizagem passou a ser interesse dos pesquisadores de ensino de línguas quando houve uma mudança de foco para os aprendizes e suas contribuições na aprendizagem (KALAJA; BARCELOS, 2003, p. 1). Os estudos sobre crenças buscam revelar as forças que potencialmente conduzem o processo de aprendizagem e têm concluído que as crenças “determinam/modelam” as ações (BARCELOS, 2003). Destacam, no entanto, que essas crenças têm uma natureza “dinâmica” (BARCELLOS, 2003), algumas delas são “emergentes” (HOSENFELD, 2003), e, por isso, suscetíveis a mudanças. As

mudanças são relevantes, porque algumas crenças são negativas para a aprendizagem e para o ensino (BARCELLOS, 2003, p. 28).

Na disciplina em estudo, levantamos as crenças dos aprendizes sobre tradução e sobre os agentes envolvidos na tradução. Para isso, usamos o conjunto de crenças de Pagano (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 11), mas também incluímos outras questões no quadro de discussão: estrangeirização vs domesticação de Venuti; o conceito de patronagem de Lefevere (MARTINS, 2010). O conceito de patronagem de Lefevere identifica a participação de aspectos ideológicos e hegemônicos na tradução, que a censuram ou a corroboram: “os poderes (pessoas, instituições) que auxiliam ou impedem a escrita, a leitura e a reescrita da literatura” (LEFEVERE, 1985, p. 227, *apud* MARTINS, 2010, p. 64). A ideia é que a cultura de chegada influencia as decisões de traduzir e de como traduzir. Já a dicotomia estrangeirização vs domesticação diz respeito a práticas de tradução que mantêm ou apagam traços da cultura ou língua estangeiras. Venuti advoga a manutenção do estrangeiro como um posicionamento contrário à postura etnocêntrica de considerar o diferente (estrangeiro) inferior à cultura doméstica. Por outro lado, Martins (2010, p. 69) ressalta as críticas ao posicionamento estrangeirizador radical, frequentemente atribuído ao autor: “Venuti é muitas vezes interpretado como a defesa de um texto truncado, pouco artístico, facilmente classificável como uma – má tradução [...]”

Para incitar a reflexão sobre essas questões, estruturamos as seguintes crenças:

(1) O tradutor deve adaptar sua tradução à cultura da língua de chegada, apagando quaisquer traços culturais estranhos à sociedade da língua de chegada.

(2) O tradutor deve adaptar sua tradução de forma que nenhuma ideia ou situação expressa pelo texto original fira interesses, valores ou moral da cultura de chegada.

Todas as crenças foram problematizadas, e para isso os alunos foram envolvidos em um trabalho de pesquisa. Grupos de trabalho leram textos de diversas fontes teóricas e apresentaram uma discussão sobre as crenças com que tiveram contato. Esperávamos com isso que diferentes posicionamentos fossem postos em discussão em sala para que os alunos amadurecessem seus próprios posicionamentos. Além disso, a discussão em grupo auxilia os alunos a elaborarem o conhecimento, e, quando isso acontece, o armazenamento e a recuperação da informação na memória são facilitados (SCHMIDT, 1993, p. 428).

Na seção 3.3, exploramos mais detalhadamente a forma como a estrutura da disciplina foi pensada na tentativa de contemplar os dois valores principais fundamentados na seção 3.2: o trabalho para desenvolver competências com base na resolução de problemas (e pesquisa) e o trabalho com as crenças (e pesquisa) para gerar uma visada crítica.

## **Programa da Disciplina e Plano de Execução**

A estrutura da disciplina a seguir demonstra que a maior parte das aulas é orientada para o propósito de desenvolver competências. A meta de desenvolver criticidade se materializa pelo fato das aulas que têm esse como maior foco estarem no começo e no fim, atuando como fundamentação e corroboração do curso. Em outras palavras, o desenvolvimento da prática é balizado pela visada crítica.

### **Aula 1**

Objetivo: Desvelar crenças.

Valor: Visada Crítica.

Procedimentos: O professor apresenta algumas crenças sobre tradução e promove discussões em grupo para a construção de um

posicionamento. Como exercício de reflexão, os grupos leem diferentes textos teóricos.

Recursos: Crenças (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000) e as crenças propostas pelo professor (ver seção 3.2).

## **Aula 2**

Objetivo: Confrontar pesquisa com as crenças.

Valor: Visada Crítica.

Procedimentos: Os grupos apresentam seus entendimentos do trabalho de pesquisa da primeira aula e discutem mais uma vez sobre as crenças.

Recursos: Conclusões de pesquisa e crenças apresentadas na primeira aula.

## **Aula 3**

Objetivo: Perceber a interpretação como condição necessária para a tradução.

Valor: Visada Crítica e Competência Comunicativa/Textual.

Procedimentos: O professor apresenta textos que contêm ambiguidades, forte ancoragem contextual e polissemia. Os alunos discutem possibilidades de interpretação em duplas e apresentam aos colegas. O professor e o grande grupo buscam uma síntese possível.

Recursos: Textos de propagandas que apresentam dificuldades de interpretação (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 23 e 25).

## **Aula 4**

**Objetivo:** Identificar o impacto da variação do contexto e tipo de situação comunicativa no texto.

**Valor:** Visada crítica e Competência Comunicativa/Textual.

**Procedimentos:** Dois grandes grupos leem um texto com duas diferentes contextualizações e apresentam suas interpretações. Grupos e professor discutem as diferenças. Em sequência, os alunos fazem uma análise superficial de diferentes textos, considerando escolhas linguísticas/discursivas; características de gênero; estratégias de persuasão; efeito polissêmico; jogo com as palavras etc.

**Recursos:** Texto para a primeira tarefa (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 84) e textos de variadas naturezas comunicativas (arquivo pessoal).

## **Aula 5**

**Objetivo:** Buscar recursos de apoio externos.

**Valor:** Competência Profissional/Instrumental.

**Procedimentos:** Os alunos têm a tarefa de traduzir um texto. Em duplas, devem separar o que não conseguem traduzir de imediato e propor possíveis recursos externos de apoio. Além dos recursos elicitados, o professor apresenta outros (ex.: corpora, concordanciadores, busca no google, dicionários, glossários, textos técnicos, fóruns, plataformas colaborativas como wikipedia, manuais técnicos, textos similares, memórias de tradução etc.). Em sequência, os grupos escolhem diferentes recursos e avaliam o retorno para o trabalho de tradução. O grande grupo e o professor discutem sobre vantagens e desvantagens dos recursos.

Recursos: Texto para tradução (arquivo pessoal), computadores conectados a Internet.

## **Aula 6**

Objetivo: Perceber o impacto das características do gênero e de padrões retóricos na tradução.

Valor: Competência Comunicativa Textual.

Procedimentos: Os alunos fazem a comparação de dois textos com mesmo assunto, mas pertencentes a dois gêneros diferentes. Em sequência, refazem as estratégias de compatibilidade de gênero e padrões retóricos utilizadas na tradução de um rascunho de carta em português para um ofício em inglês.

Recursos: Textos para a primeira tarefa (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 78). Textos para a segunda tarefa (arquivo pessoal de tradução).

## **Aula 7**

Objetivo: Perceber o impacto da estrutura gramatical na tradução.

Valor: Competência Comunicativa/Textual.

Procedimentos: Os alunos avaliam uma versão para o inglês com sérios problemas de escolhas gramaticais. Os problemas são comentados e fundamentados pelo professor e pelo grande grupo. Em seguida, os alunos produzem versões alternativas.

Recursos: Versão bilíngue publicada (fonte omitida<sup>7</sup>) e gramáticas da língua inglesa para consulta.

## Aula 8

Objetivo: Perceber o impacto do léxico na tradução.

Valor: Competência Comunicativa/Textual.

Procedimentos: Os alunos examinam os fenômenos lexicais envolvidos na tradução de uma propaganda. A partir de suas propostas, o professor apresenta colocação lexical, expressão idiomática, polissemia, sinonímia, efeito expressivo, efeito metafórico, prosódia semântica etc. Para demonstrar prosódia semântica, usa a visualização do ‘cause’ como entrada de dicionário de colocações. Para trabalhar com nuances de sentido, demonstra as decisões na tradução de texto de arquivo pessoal.

Recursos: Trecho de Rasas da Yoga<sup>8</sup> (arquivo pessoal de tradução), propaganda da Shell (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 99 e 100), Oxford Collocations Dictionary (entrada: cause).

## Aula 9

Objetivo: Perceber o impacto de aspectos culturais na tradução.

Valor: Competência Cultural/Intercultural.

Procedimentos: Os alunos tentam solucionar dificuldades de tradução envolvendo aspectos culturais. Em um primeiro momento, eles discutem soluções para variedades diatópicas e diastráticas. Em um segundo momento, discutem possíveis soluções para a perda de ambiguidades ou jogos de palavra que encerram questões culturais.

Recursos: Contos de Thomas Hardy (tradução e análise de PAGANINE, 2011) e análises e considerações sobre tradução de literatura afro-americana (VALENTE, 2010).

## **Aula 10**

Objetivo: Uso de procedimentos de tradução.

Valor: Competência Estratégica.

Procedimentos: O professor define e exemplifica os seguintes procedimentos: transposição, modulação, equivalência, transferência, explicação, decalque e adaptação. Em seguida os alunos identificam os mesmos procedimentos em uma série de trechos de traduções ou versões.

Recursos: Procedimentos de tradução organizados por Barbosa (1990). Trechos de versões ou traduções retirados do corpus multilíngue Projeto Comet. .

## **Aula 11**

Objetivo: Uso de procedimentos de tradução.

Valor: Competência Estratégica.

Procedimentos: O professor define e exemplifica os seguintes procedimentos: reconstrução de períodos, melhorias, omissão/explicação e compensação. Em seguida, os alunos analisam a versão e o texto original de uma publicação bilíngue para identificação de procedimentos e discussão de alternativas de tradução.

Recursos: Procedimentos de tradução organizados por Barbosa (1990). Versão bilíngue publicada (fonte omitida<sup>9</sup>).

## **Aula 12**

Objetivo: Apresentação de correntes teóricas Parte 1.

Valor: Visada Crítica.



Procedimentos: O professor apresenta um panorama da área de Estudos da Tradução, tomando como guia o mapa de Holmes. Particularmente, aponta as tendências de estudos de hoje: interdisciplinariedade, estudos cognitivos, associação com a Linguística de Corpus, associação com a Crítica Genética, etc.

Recursos: Mapa de Holmes (TOURY, 1995).

### **Aula 13**

Objetivo: Apresentação de correntes teóricas Parte 2.

Valor: Visada Crítica.

Procedimentos: O professor revisa algumas das controvérsias dos Estudos da Tradução em contraste com os trabalhos de tradução produzidos pelos alunos: a questão da fidelidade, estrangeirização vs. domesticação, invisibilidade vs. visibilidade do tradutor. Alunos e professor conversam sobre o mercado de tradução: caminhos, dificuldades e formação continuada.

Recursos: Texto sobre Venuti e Lefevere (MARTINS, 2010). Discussão de posicionamentos frente à fidelidade na tradução (BRITTO, 2007). Internet para apresentar sindicatos, associações e cursos no Brasil.

Uma característica que vale ressaltar da disciplina é o uso do texto como unidade de ensino em vez de frases isoladas. Esse procedimento possibilita ao aprendiz analisar o problema no seu contexto, que se desdobra em um tipo de público e em propósitos comunicativos específicos. Apesar de a disciplina ter sido dividida em blocos temáticos, não houve isolamento das questões, já que seu conhecimento era cumulativo e o trabalho com o texto forçosamente evocava as diversas variáveis.

As aulas promoveram a participação ativa dos alunos em traduções, análises, comparações, solução de problemas. Isso fica evidente pelo número de vezes em que os alunos são sujeitos de verbos na descrição de procedimentos, em contraste com o professor (24 posições de sujeito contra 17 posições de sujeito ocupadas pelo professor). O aluno desenvolve sua prática raciocinando, sem precipitação, considerando seu repertório, que gradativamente é enriquecido com estratégias e recursos para a tomada de decisão.

### **Algumas observações**

Apesar de este trabalho não ter previsto uma mensuração sistemática de resultados, é possível observar alguns comportamentos que sugerem benefícios ou necessidade de melhorias.

Um benefício foi a promoção da autonomia dos aprendizes, no sentido de independência de pesquisa e consolidação de seus interesses. Os alunos pesquisaram e escolheram textos de seu interesse para os seminários e suas traduções individuais. Os seminários incluíram questões diversas: aspectos culturais na tradução de Mangás; dificuldades da tradução de poesia; legendagem e suas dificuldades de produção; etc. Os trabalhos de tradução individuais variaram de poemas a manuais técnicos. Muitos dos alunos relataram a motivação de suas escolhas, sempre vinculadas a uma afeição emocional. Por exemplo, um aluno traduziu uma letra de música de que gostava muito e outra aluna traduziu um conto escrito por um amigo. A turma também mostrou autonomia na capacidade de associar seus trabalhos às grandes questões dos Estudos da Tradução trabalhadas no semestre.

Em relação às limitações, alguns dos trabalhos escritos deixaram de relacionar, ou relacionaram de forma superficial, os procedimentos e os recursos de tradução. Neste ponto, talvez um trabalho de modelagem, mostrando critérios claros de avaliação, fosse útil. Outra possível medida poderia ser uma cobrança maior dos exercícios para casa, que serviriam de treino para os trabalhos finais.

Um último aspecto que merece mais atenção é a necessidade que os alunos apresentaram de saber mais sobre o mercado da tradução. O momento de “bate-papo” foi importante, mas conversas com profissionais que atuam no mercado ou agentes que diretamente impactam esse mercado podem agregar valor. A viabilidade desta ação teria de ser verificada no futuro.

### **Considerações Finais**

Se os Estudos da Tradução são relativamente recentes, ainda mais prematura é a discussão sobre o ensino da tradução. Para tentar preencher essa lacuna, este trabalho traz uma proposta prática para uma disciplina de introdução aos estudos da tradução em um curso de graduação de Letras de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro.

A proposta harmoniza uma visão de tradução como atividade de transposição da experiência linguareira, que inclui um leque de variáveis, com uma visão de ensino que promova também um leque de competências associadas a uma visada crítica, essencial para a tomada de decisão do futuro tradutor. Em consonância, a abordagem de ensino foi baseada em tarefas de resolução de problemas somada ao trabalho com crenças e um legado teórico mínimo, que permita aos aprendizes buscar formação continuada com certa autonomia.

A variedade nas pesquisas e a capacidade de conexão de questões menores com as grandes questões dos Estudos da Tradução apontam para a promoção de autonomia e criticidade dos alunos participantes. No entanto, essa criticidade ainda precisa ser transferida para seus trabalhos de tradução individuais. Possivelmente, para desenvolver esse tipo de maturidade, é preciso mais modelagem e mais treino, intensificando a quantidade de exercícios para casa.

Fica a proposta como um dos possíveis primeiro passos para a sistematização da nova área de Ensino da Tradução. Uma área que se mostra cada vez mais presente nas discussões de encontros de profissionais e pesquisadores da tradução e cada vez mais neces-

sária para orientar nossos cursos de formação. Como continuidade dessa pesquisa, seria interessante sistematizar formas de mensuração desta ou de outras propostas de ensino para que os resultados de fato subsidiassem as práticas de formação de tradutores.

## Notas

1. É importante destacar que a escolha por ‘experiência linguareira’ decorre da tentativa de se incluir em um termo toda a experiência envolvida no uso da língua. Em outras palavras, não queremos reduzir nossa proposta a fenômenos apenas linguísticos, mas queremos incluir questões discursivas, culturais e comunicacionais que estão naturalmente envolvidas no uso de uma língua. Com este termo, portanto, queremos demarcar a complexidade envolvida na tarefa de traduzir.
2. Apesar das transformações, a definição de Barbosa (1990) é para nós um ponto de partida coerente com a pedagogia que estamos discutindo aqui. Particularmente, as ideias de “atividade” e “estratégias” harmonizam-se com o ensino com base em tarefas de resolução de problemas.
3. Movimento na psicologia desenvolvimental, cuja época de referência é os anos 60 e que se opôs à visão comportamentalista de que o desenvolvimento na aprendizagem se reduz à dinâmica do estímulo/resposta.
4. “...subtle events that may occur between the input of a physical stimulus and the emission of an observable response...” (Minha tradução).
5. “Organizational and planning skills. Problem identification and problem-solving. Monitoring, self-assessment and revision.” (Minha tradução).
6. O pouco espaço disponível para este artigo impossibilita a definição de cada uma dessas competências. Sugerimos consultar Kelly (2005, p.38) para uma definição completa.

7. Por razões éticas, o nome da publicação não será revelado neste artigo.

8. Esse texto consiste em um conjunto de emoções básicas, como amor, medo, ódio, que são subdivididas em várias intensidades de cada emoção. Por exemplo, a emoção do medo envolve o terror na intensidade alta, o desânimo na média e a apreensão na baixa. Trata-se de um texto que requer um intenso trabalho de escolha lexical.

9. Por razões éticas, o nome da publicação não será revelado neste artigo.

## Referências

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

ARROJO, R. *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.

ARROJO, R. *Oficina de tradução. A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2003.

ATKINSON, D. Cognitivism and second language acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 1-23.

BARBOSA, H.G. *Procedimentos técnicos da tradução*. Campinas: Pontes, 1990.

BARCELOS, A. M. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: BARCELOS, A. M.; KALAJA, P. (Org.). *Beliefs about SLA - New research approaches*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.

\_\_\_\_\_.; KALAJA, P. Introduction. In: BARCELOS, A. M.; KALAJA, P. (Org.). *Beliefs about SLA - New research approaches*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 1-4.

BRITTO, P. H. **É possível avaliar traduções?** *Tradução em Revista*, n. 4, p. 1-12, 2007.

BRUNER, J.S.; GOODNOW, J.J.; AUSTIN, G.A. *A study of thinking*. New York: Wiley, 1956.

BRUNER, J. S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: BARCELOS, A. M.; KALAJA, P. (Org.). *Beliefs about SLA - New research approaches*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 37-54

KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. New York: Routledge, 2005.

MALMIR, A.; SAREM, S. N.; GHASEMI, A. The Effect of Task-Based Language Teaching (TBLT) vs. Content-Based Language Teaching (TBLT) on the Iranian Intermediate ESP Learners' Reading Comprehension. *Iranian EFL Learning*, p. 79-95, 2011.

MARTINS, M.A.P. As Contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a Teoria da Tradução. *Cadernos de Letras*, n. 27, p. 59-72, 2010.

MILTON, J. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAGANINE, C.G. *Três contos de Thomas Hardy: tradução comentada de cadeias de significantes, hipotipose e dialeto*. Florianópolis, SC, 2011. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, p. 422-432, 1993.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VALENTE, M.I. Tradução: mais que um processo entre línguas, uma ponte para transmissão de capital cultural. *Raido*, v. 4, n. 7, p. 323-332, 2010.

Recebido: 03-02-14

Aceito: 15-06-14