

UM PANORAMA DO ENSINO DE TRADUÇÃO E A BUSCA DA COMPETÊNCIA DO TRADUTOR¹

José Luiz Vila Real Gonçalves
Universidade Federal de Ouro Preto
zeluizvr@uai.com.br

Ingrid Trioni Nunes Machado
Universidade Federal de Ouro Preto
ingridtnm@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta e discute os resultados parciais de uma pesquisa que vem levantando informações sobre programas e currículos de cursos de tradução em diversos países, buscando as suas possíveis relações com os perfis de competência do tradutor propostos pela literatura especializada. A principal motivação deste trabalho foi a aparente falta de consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos para a formação do tradutor profissional, observada não só por meio de leituras e pesquisas, mas também da nossa vivência no campo acadêmico e profissional da tradução.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de tradução, cursos de tradução, formação de tradutores, competência tradutória/competência do tradutor, perfil do profissional de tradução.

Abstract: This paper presents and discusses the partial results of an ongoing research project that has been gathering information on translation course syllabuses and curricula from different countries, seeking for possible relationships between this information and the profiles of translation/translator's competence found in the literature. The main rationale for that research is the apparent lack of consensus in relation to the theoretical and pedagogical configurations of a translator's education/training, observed not only in the theoretical references from translation studies, but also in our own academic and professional experience in the field.

Keywords: translation teaching and learning, translation courses, translator's training, translation/translator's competence, translators' profiles.

Introdução

Este artigo discute os resultados parciais de uma pesquisa que vem levantando informações sobre propostas didático-metodológicas de cursos de tradução em diversos países a partir de uma amostra significativa e a sua relação com os perfis de competência do tradutor propostos pela literatura especializada.

A principal motivação deste trabalho foi a aparente falta de consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos para a formação do tradutor profissional, observada não só por meio de leituras e pesquisas, mas também da nossa vivência no campo acadêmico e profissional da tradução. Seja na condição de estudante, pesquisador, professor ou profissional da tradução, temos verificado que ainda falta à didática da tradução uma orientação consensual em relação às habilidades, competências e aos conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional. Essa também parece ser a opinião de Schäffner e Adab (2000).

Diferentes tipos de instituições acadêmicas oferecem cursos para a formação profissional. Dependendo de restrições sócio-culturais, seus currículos e programas podem priorizar a teoria de tradução, habilidades práticas e, mais frequentemente, uma combinação de ambas. Na Europa, a questão de como preparar melhor os tradutores para sua futura profissão tem sido tratada especificamente através da proliferação de diversos tipos de programas supostamente preparando tradutores para o mercado profissional. Desse modo, alguns

países oferecem cursos de graduação especialmente projetados para o treinamento de tradutores, enquanto outros preferem deixar o treinamento especializado para programas de pós-graduação. (Schäffner e Adab, 2000 : X-XI).

O problema em questão não se deve propriamente à falta de pesquisas e trabalhos na área da didática da tradução. De fato, há pesquisadores e professores em alguns países e em determinadas instituições desenvolvendo trabalhos aprofundados que, cada vez mais, trazem contribuições e sistematização didático-metodológica para a tradução. Nesse sentido, é importante dar destaque aos trabalhos de Hurtado Albir (1993; 1995; 1999; entre outros) e do grupo de pesquisa a que pertence (PACTE, 2000; 2003), cuja produção enfoca com abrangência e profundidade questões fundamentais para o ensino-aprendizagem da tradução. No entanto, parece haver ainda, como sugerem Schäffner e Adab (2000) na citação acima, pouca integração na “seção didática” dos estudos da tradução. Ou seja, apesar do seu reconhecido desenvolvimento em alguns países e instituições, não há ainda um consenso entre diversos programas e cursos de tradução no que se refere aos parâmetros didático-metodológicos. E não haveria de ser diferente, visto que a “maior-idade” da nossa área de estudos ainda é bastante incipiente, além de sua integração ao espaço acadêmico-científico estar ainda em processo de consolidação.

No Brasil, a divergência entre as orientações didáticas ou a ausência de uma diretriz predominante para a formação do tradutor é também evidente. Os tradutores ou pesquisadores da área que tenham participado de um ou vários dos oito Encontros Nacionais de Tradutores, ocorridos nos últimos anos, devem ter observado uma tendência de polarização entre seus pares em relação à forma como se define a natureza da competência do tradutor (CT, daqui em diante) e como se postula o seu desenvolvimento. Por exemplo, uma divergência bastante recorrente, tanto no universo acadêmico quanto profissional, refere-se à diretriz didático-metodológica a

ser adotada na formação do tradutor e pode ser expressa pela dicotomia treinamento prático (automatização/desenvolvimento de conhecimentos procedimentais - *saber como*) versus reflexão teórica (conscientização/desenvolvimento de conhecimentos declarativos - *saber o quê*). A seguir, apresentamos dois excertos de autores representativos e atuantes nos estudos da tradução que, em certa medida, demonstram tal divergência.

A premissa deste livro, entretanto, é que no meio profissional o aprendizado analítico, lento e laborioso é mais exceção do que regra - e o deveria ser também no meio acadêmico no treinamento de tradutores. Qualquer ser humano aprende melhor, mais eficiente, natural, prazerosa e rapidamente através dos velozes canais subliminares e holísticos. O aprendizado consciente e analítico é um valioso parâmetro de verificação para canais de aprendizagem mais eficientes; mas não é, ou pelo menos não deveria ser, o único ou mesmo o principal canal através do qual o material é apresentado (Robinson, 1997: 2).

A idéia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem (Alves, Magalhães e Pagano, 2000: 7).

Acreditamos que a discussão suscitada pela divergência acima seja relevante tanto para o tradutor profissional quanto para o aprendiz e, conseqüentemente, para o professor de tradução. Para o primeiro, tais questões implicam a reflexão sobre sua prática profissional e sobre as formas de aperfeiçoamento das suas habilidades e conhecimentos de tradutor. Para o aprendiz e o professor de tradução, a discussão dessas questões é fundamental, pois refletirá as diretrizes do respectivo curso de tradução, ao mesmo tempo em que poderá interferir nessas diretrizes, o que certamente terá influência direta sobre o perfil do futuro profissional e, conseqüentemente, sobre a qualidade de sua produção.

Para ressaltar a pertinência e atualidade dessa problemática, apresentamos abaixo outra citação de Schöffner e Adab (2000), com quem compartilhamos a preocupação sobre a necessidade de se buscar a delimitação dos contornos dos programas dos cursos de tradução, visando a uma maior sistematização e qualidade na formação do futuro tradutor.

Portanto, em benefício da profissão e também daqueles que participam do processo de treinamento, não apenas dos estudantes, mas também dos professores, seria útil e relevante olhar mais atentamente para a prática em instituições que atualmente oferecem cursos de tradução em diversos países para ver se alguns princípios fundamentais podem ser encontrados como base para o desenvolvimento do respectivo programa (Schöffner e Adab, 2000: XI).

Ao apresentarmos a discussão acima, não estamos afirmando que a proposta de Alves, Magalhães e Pagano (2000) seja necessariamente conflitante com a de Robinson (1997). Apenas destacamos um aspecto que mostra uma importante divergência entre elas, o qual consideramos de capital importância para a investigação acerca da CT. Além disso, tal discussão não visa, de forma alguma, a uma padronização de currículos e programas para os cursos

de tradução. É bastante razoável pensar que características e demandas específicas tenham de ser priorizadas no processo de elaboração dos respectivos currículos e programas. Ademais, a amplitude e a complexidade do fazer tradutório não permitem, ainda, que se apresentem respostas definitivas em relação a vários fatores relativos à CT. Contudo, é fundamental que se estude a sua natureza para que obtenhamos mais e melhores subsídios para aperfeiçoar os cursos de tradução e, conseqüentemente, os conhecimentos, as habilidades e as competências dos profissionais formados.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa em curso é levantar informações para aprofundar as discussões e reflexões sobre os perfis dos cursos de tradução em geral, confrontando suas diretrizes didático-metodológicas com conceitos e implicações teóricas acerca do tema *competência tradutória/competência do tradutor* existentes na literatura especializada, com vistas a avaliar a congruência entre teoria e ensino de tradução e, eventualmente, apresentar reflexões e possíveis sugestões para a didática da tradução.

Como objetivos específicos, nos propusemos a realizar: (a) um levantamento, através da Internet e de correspondência convencional, de programas e currículos de cursos de tradução no Brasil e em outros países; (b) a catalogação, organização e análise dos programas, currículos e diretrizes teóricas e didático-metodológicas dos cursos pesquisados; (c) uma revisão bibliográfica acerca do tema *competência tradutória/competência do tradutor*; e (d) o cruzamento das informações relativas aos vários cursos pesquisados com os conceitos e implicações teóricas sobre *competência tradutória/competência do tradutor* levantados na literatura especializada, produzindo análises pertinentes.

Metodologia

Conforme se depreende dos objetivos apresentados acima, a pesquisa em curso, até o momento, percorreu quatro grandes etapas, cujos passos detalhamos abaixo.

Na primeira etapa, recorremos à Internet e ao serviço postal convencional para coletarmos as informações sobre os cursos de tradução. Assim, por meio de cartas e e-mails, solicitamos informações relativas a programas, currículos e diretrizes didático-metodológicas de cursos de Tradução no Brasil e no exterior. Foram enviados e-mails para 83 instituições; no entanto, tivemos o retorno de apenas 15. Foram também enviadas cartas para 105 instituições; porém, apenas 25 nos responderam. No total, com a soma das respostas recebidas por carta e e-mail e das pesquisas feitas na Internet, conseguimos fazer um levantamento de 118 instituições. Dessas, 15 foram descartadas por não disponibilizarem nenhuma das informações que buscávamos ou pelo fato de a língua em que a respectiva página se apresentava não ser do nosso domínio. Não tivemos a intenção de fazer um levantamento exaustivo dos cursos existentes nessa primeira etapa; visamos, principalmente, à obtenção de um número significativo de cursos a fim de analisarmos suas tendências didático-metodológicas para, então, confrontá-las com as propostas teóricas encontradas na literatura especializada.

Após esse levantamento, passamos para a segunda etapa, na qual foram realizadas a tabulação, a separação e a classificação das informações a nós enviadas pelas instituições contatadas ou disponibilizadas nas respectivas páginas da Internet. Organizamos as informações em tabelas que incluem as seguintes categorias de dados: *Nome e Dados da Instituição* (país, endereço, e-mail, homepage), *Processo Seletivo*, *Projeto Didático-Pedagógico do Curso*, *Área(s) de Especialização e Aplicação*, *Concepção/Conceito de Tradução*, *Matriz Curricular*, *Programa das Disciplinas e Parâmetros de Avaliação*.

Guiados por essa primeira seleção dos dados coletados e motivados por uma hipótese inicial, optamos por traçar dois grandes perfis para classificar os cursos: um orientado principalmente para o treinamento prático na formação do profissional e o outro para a reflexão teórica. Evidentemente, não tivemos a intenção de *rotular* de forma definitiva as instituições em questão, mas de identificar macrodiretrizes teórico-metodológicas na organização dos programas de formação de tradutores. Houve uma significativa dificuldade para separar esses dois perfis, idealizados *a priori*, devido à falta ou escassez de informações e, principalmente, à sua não-sistematicidade, já que muitas instituições de ensino apresentaram ou disponibilizaram apenas informações parciais, não fornecendo dados importantes como matriz curricular e programa das disciplinas.

Na terceira etapa, lemos, fichamos e discutimos trabalhos de referência na área - além dos já citados acima, incluímos ainda Alves, Magalhães e Pagano (2003), Gonçalves (2003), Rothe-Neves (2002), Anderman e Rogers (2000), Beeby (2000), Chesterman (2000), Neubert (2000), Orozco (2000), Presas (2000), e Shreve (1997). Nessa etapa, além de construir uma visão crítica acerca do tema, procuramos elencar as várias categorias de conhecimentos, habilidades e subcompetências propostas por diferentes teóricos em relação à constituição da CT.

Na quarta etapa, retomamos os dados organizados e classificados na segunda etapa e os reenquadramos de acordo com as categorias levantadas na terceira etapa. Assim, para cada uma das instituições pesquisadas, identificamos e listamos uma relação de subcompetências/habilidades propostas para a formação do tradutor profissional. A partir desses resultados, construímos o Gráfico I, apresentado abaixo, por meio do qual representamos as ocorrências relativas das subcompetências/habilidades. A partir daí, empreendemos algumas análises quantitativas e qualitativas, procurando avaliar a congruência entre as propostas didático-metodológicas dos cursos e os parâmetros teóricos identificados na literatura especializada.

Resultados

Com base nos textos lidos, fichados e discutidos, produzimos um mapeamento bastante abrangente que pretendeu identificar e sistematizar as diversas categorias de conhecimentos, habilidades e subcompetências relacionadas à CT. No entanto, observamos que esse primeiro mapeamento carece ainda de maior discussão, detalhamento e de eventuais reformulações, visto que não tivemos tempo suficiente para delimitar com clareza certos contornos conceituais importantes para o entendimento dos processos de tradução e do desenvolvimento da CT. Assim, apresentamos abaixo as categorias de subcompetências identificadas a partir das leituras realizadas.

1. *Competência lingüística na língua materna* - envolve os conhecimentos específicos do sistema lingüístico estrito da língua materna, ou seja, sua fonética/fonologia, léxico, morfossintaxe e semântica. O grupo PACTE (2003) inclui esse tipo de conhecimento na subcompetência bilíngüe.
2. *Competência lingüística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s)* - refere-se a um determinado nível de proficiência na língua de trabalho estrangeira (ou L2), sem o qual não se viabilizaria o desenvolvimento da CT; portanto, este seria um pré-requisito para se ingressar no respectivo curso de tradução. Assim como a categoria anterior, esse tipo de conhecimento inclui-se na subcompetência bilíngüe, conforme o modelo PACTE (2003).
3. *Competência lingüística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s)* - autores como Schäffner e Adab (2000), diferentemente da visão implícita no comentário da categoria anterior, defendem que o desenvolvimento da competência lingüística em L2 não precisa necessariamente anteceder o da CT; tais desenvolvimentos podem e devem ser implementados concomitantemente. Há em tal posição uma questão bastante

interessante e pertinente para o desenvolvimento dos cursos de tradução, a qual merece atenção em futuras pesquisas da área.

4. *Competência pragmática e sociolingüística na língua materna* - esta categoria de conhecimentos envolve o domínio de estratégias de processamento macrotextual e de contextualização de enunciados no uso da língua materna. Para Gonçalves (2003), esse tipo de conhecimento inclui-se entre as competências lingüísticas de alto nível, apresentando características principalmente de conhecimento declarativo.
5. *Competência pragmática e sociolingüística na(s) língua(s) estrangeira(s)* - esta categoria de conhecimento envolve o domínio de estratégias macrotextuais e de contextualização de enunciados no uso da(s) língua(s) estrangeira(s). Também inclui-se entre as competências lingüísticas de alto nível, segundo Gonçalves (2003).
6. *Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho* - para o grupo PACTE (2003), esse tipo de conhecimento inclui-se na subcompetência extralingüística; Gonçalves (2003), por sua vez, define esta categoria, em parte, como conhecimentos declarativos (ou enciclopédicos, em geral) e também como conhecimentos procedimentais, que envolvem os automatismos e condicionamentos culturais.
7. *Conhecimentos temáticos* (referentes a áreas especializadas de conhecimento) - esta categoria de conhecimentos pode ser considerada uma subdivisão da categoria acima, conforme a perspectiva de Gonçalves (2003), incluindo especialmente conhecimentos declarativos.
8. *Terminologia* - essa categoria envolve o *domínio* ou a utilização apropriada de vocabulário especializado de determinada área de conhecimento; em termos teóricos, entendemos que a *competência terminológica* representa uma interface entre os conhecimentos temáticos e certos níveis das competências lingüísticas.

-
9. *Conhecimentos declarativos sobre tradução* - aqui temos especialmente os conhecimentos teóricos sobre tradução; o grupo PACTE (2003) denomina esta categoria como *Knowledge about Translation*, que é incorporada por Gonçalves (2003).
 10. *Conhecimento relacionado à prática profissional* - esta categoria envolve os aspectos sociointerativos do campo profissional do tradutor, além de incluir habilidades no uso de recursos de pesquisa e referência, repercutindo como um tipo de conhecimento primordialmente procedimental, o qual Gonçalves (2003) denominou *competência instrumental/profissional*.
 11. *Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação* - esta categoria é denominada *subcompetência instrumental* pelo grupo PACTE e representa uma subdivisão da categoria anterior.
 12. *Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução* - esta categoria também envolve prioritariamente conhecimentos procedimentais e pode ser incluída como uma subcategoria do item 10, acima.
 13. *Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução* - envolve o desenvolvimento de uma série de automatismos na atividade tradutória; inicialmente havíamos contraposto esta categoria à de conhecimentos declarativos. Entretanto, diversos trabalhos têm mostrado que a oposição estanque entre as duas categorias é simplista e improdutiva. Assim, os limites entre os dois tipos de conhecimentos ainda precisam ser pesquisados e reavaliados em termos didático-metodológicos.
 14. *Aspectos cognitivos* - têm especial relação com os conhecimentos procedimentais, ou seja, envolvem a gama de processos mentais inconscientes ou menos conscientes na atividade tradutória.
 15. *Aspectos metacognitivos* - envolvem competências metaconscientes e são consideradas por Gutt (2000) e Gonçal-

ves (2003) como a subcompetência central do processo tradutório, isto é, incluem os mecanismos cognitivos de alto nível que mais caracteristicamente identificam o tradutor competente.

16. *Conhecimentos contrastivos* - este é um tipo de conhecimento declarativo que envolve a percepção consciente das semelhanças e diferenças entre as competências lingüísticas e pragmáticas das duas línguas de trabalho; este foi, por muito tempo, o principal enfoque para a formação do tradutor, especialmente na chamada vertente contrastiva dos estudos da tradução.
17. *Aspectos emocionais/subjetivos* - esta categoria abre espaço para a discussão da subjetividade e da sua influência sobre o trabalho do sujeito tradutor; tais aspectos são abordados pelo grupo PACTE (2003), por Robinson (1997) e também por Gonçalves (2003), que procuram tirá-los da posição periférica em que se encontram nos estudos da tradução e da cognição, mostrando a sua relevância para a constituição da CT. Contudo, ainda será necessária uma longa jornada para que se entendam e se apliquem melhor os conhecimentos relativos a esta categoria no desenvolvimento da CT.

Em função da classificação acima, fizemos, na quarta fase da pesquisa, a quantificação das ocorrências de cada uma das categorias. Com as informações das várias instituições catalogadas anteriormente, identificamos quais dos conhecimentos, habilidades e subcompetências tradutórias listados acima se apresentavam mais ou menos explícitos para cada curso de tradução pesquisado. Ao final, contamos as ocorrências totais de cada categoria e construímos o gráfico abaixo para fins de análise e discussão.



Gráfico 1 - Ocorrências das Competências nos Cursos de Tradução.

Análise

Por meio desta análise, pretendemos apresentar indícios sobre quais seriam as competências, as habilidades e/ou os conhecimentos mais enfatizados de modo geral nos cursos de Tradução. Apesar de ainda não termos traçado perfis mais detalhados ou identificado diferentes orientações didático-metodológicas entre os cursos pesquisados, já é possível observar algumas tendências gerais, que apontam quais habilidades, conhecimentos e métodos de ensino têm sido priorizados pela maioria dos cursos.

Com o maior índice de ocorrência, 55,1%, temos a categoria número 12 do gráfico acima, *Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução*, o que evidencia o quanto se tem exigido atualmente dos tradutores profissionais em relação à rapidez e precisão no seu trabalho, o que, em grande medida, depende de certos recursos tecnológicos disponibilizados para a atividade tradutória. Há, portanto, a necessidade de os tradutores estarem a par dessas novas tecnologias e terem acesso a elas. Podemos constatar que muitos dos cursos estão preocupados em apresentar aos alunos vários tipos de ferramentas tecnológicas, equipamentos e programas para auxiliar no processo tradutório. Assim, o que, até há pouco tempo, era considerada uma ferramenta auxiliar da tradução passa agora a constituir um dos instrumentos essenciais da profissão, já que a incapacidade de se lidar com tais instrumentos, na maioria das vezes, pode inviabilizar a inserção profissional do tradutor no mercado.

Anderman e Rogers (2000: 63) asseguram que “uma parte essencial do treinamento deve agregar valor à competência lingüística, especificamente, valor cultural e competência tradutória”. Congruentemente com a posição desses autores, em particular com relação aos aspectos culturais, verificamos que muitas instituições pesquisadas (52,5%) dão ênfase ao *Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho* (categoria número 6 do gráfico 1). Hurtado Albir (2001: 28-29) afirma que uma das razões pelas quais existe a tradução é a necessidade de se ultrapassarem barreiras

originadas de diferenças lingüísticas e culturais. Visto que o conhecimento cultural exerce grande influência no ato tradutório, seria ideal que tradutores em treinamento tivessem um profundo conhecimento sobre aspectos culturais tanto do seu país quanto do(s) país(es) da(s) língua(s) estrangeiras(s) de trabalho, pois a percepção consciente dos aspectos culturais, inevitavelmente envolvidos na construção de um texto, serão decisivos no seu processo de retextualização na língua-alvo.

Verifica-se no gráfico I que 51,7% dos cursos pesquisados enfatizam o *Conhecimento relacionado à prática profissional* (categoria número 10). Essa categoria de conhecimento refere-se a uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional, como, por exemplo, a criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (*networking*), a capacidade de negociar preços, prazos e condições de trabalho de forma bem-sucedida, entre outros. A princípio, pode-se pensar que esse tipo de competência/habilidade se desenvolveria exclusivamente ao longo da vida profissional, contudo vemos que muitos cursos já se empenham em instrumentalizar seus alunos nesse sentido, já que tais aspectos são fundamentais para o bom desempenho profissional já no início de sua carreira.

Uma das questões iniciais desta pesquisa - e um importante tópico de discussão e questionamento na didática da tradução atualmente - é se a CT é desenvolvida mais eficientemente através de uma formação teórica ou prática. Os dados indicam que há mais instituições (45,6%) que trabalham com a tradução abordando aspectos teóricos (*Conhecimentos declarativos sobre tradução* - categoria número 9) do que aquelas que enfatizam prioritariamente o treinamento prático (29,3% na categoria número 13 - *Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução*). Isso ajuda a desmistificar a crença de que a tradução depende apenas do contato intenso com diversos tipos de texto, problemas e palavras na língua estrangeira. Essa significativa superioridade da categoria

relativa aos conhecimentos teóricos começa a indicar uma tendência de reconhecimento da tradução como atividade complexa e merecedora de investigação científica e de sistematização teórica e didático-metodológica. Essa tendência reflete também diferentes perspectivas teóricas encontradas na literatura especializada. Beeby (2000: 190), por exemplo, considera que “a tradução é uma habilidade, e a aula de tradução é, principalmente, prática, embora os alunos precisem entender os princípios subjacentes ao processo que lhes está sendo ensinado”. Schäffner (2000), de forma mais assertiva, discorda da crença de que a competência em tradução se desenvolva apenas através da prática, isto é, do contato intenso com diversos tipos de texto, problemas e palavras na língua estrangeira. Ela reforça a necessidade de se unir teoria à prática para que se tenha um maior sucesso no desenvolvimento da competência do tradutor.

O treinamento do tradutor não se resume à geração de algumas habilidades; também é necessária uma fundamentação teórica. Sem o conhecimento de alguns conceitos e abordagens da tradução, os alunos saberiam pouco ou nada sobre o que é necessário para que os produtos de sua atividade, os textos-alvo, sejam adequados. Entretanto, se eles aprenderem explicitamente, desde o início de sua formação, o que é tradução e o que compõe a competência tradutória, esse conhecimento os ajudará a tomar decisões fundamentadas na produção dos textos-alvo (Schäffner, 2000: 155).

Com 41,3%, temos a categoria número 8, *Terminologia*, o que indica que muitas instituições têm a preocupação de oferecer, ao longo do curso de Tradução, disciplinas, laboratórios e centros de pesquisa através dos quais os alunos realizem investigações terminológicas e lexicográficas. Anderman e Rogers (2000: 69) afirmam que:

mesmo em uma língua como o inglês, que é amplamente usada e a que mais comumente recebe investimentos dos grandes editores, com frequência observa-se a falta de recursos terminológicos adequados, particularmente para a tradução. Portanto, os tradutores precisam desenvolver suas próprias habilidades de aquisição, registro, atualização e recuperação terminológicas, especialmente em línguas que são menos difundidas.

Também com 41,3%, o gráfico acima aponta a categoria número 3, *Competência lingüística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s)*. Com isso, podemos concluir que muitas das instituições não exigem que seus alunos venham com um alto nível de proficiência na língua estrangeira - em geral, a língua-fonte. Nesse sentido, pode-se inferir que os respectivos currículos e projetos pedagógicos considerem a possibilidade de se desenvolver a competência em tradução concomitantemente com a competência lingüística em L2. Por outro lado, com praticamente o mesmo índice de recorrência (39,6%), temos a categoria *Competência lingüística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s)* (categoria número 2), o que mostra que também existe um número significativo de instituições cujos currículos e projetos pedagógicos pressupõem que um alto nível de competência lingüística nas línguas de trabalho seja um pré-requisito para o desenvolvimento da competência em tradução. Nossa posição é que a competência lingüística é, sim, um importante requisito para a tradução; contudo, entendemos que essa possa ser desenvolvida e/ou ampliada concomitantemente com a CT, ou seja, durante a formação do tradutor, e não necessariamente antes dessa. Como já mencionamos acima, Schäffner (2000), além de defender esse ponto de vista, recomenda que o desenvolvimento dos dois tipos de competência deva ocorrer de forma integrada, possivelmente por entender que deva haver um nível de articulação entre elas.

A competência tradutória, contudo, não é apenas uma competência lingüística melhorada. É muito mais complexa que isso; e, como tem sido demonstrado pelos resultados do módulo introdutório do primeiro ano, é de fato possível - e recomendável - desenvolver-se um certo nível de competência bem antes dos alunos serem completamente competentes nas duas línguas (Schäffner, 2000: 154).

Apenas 31% das instituições apresentam em seus programas algum tipo de disciplina ou curso específico voltado para o desenvolvimento da *Competência lingüística na língua materna* (categoria número 1). Possivelmente, isso se deva à crença de que os alunos já dominem plenamente a língua-alvo - em geral, a própria língua materna. Podemos perceber que a ênfase dada pelos cursos de tradução é maior no desenvolvimento da proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s) que no da língua materna. Contudo, verifica-se que tal crença não procede inteiramente, já que não basta o domínio da língua-alvo como falante nativo; é fundamental que o tradutor domine as diversas convenções e variações gramaticais e estilísticas para que produza um trabalho de retextualização bem-sucedido. Acreditamos que as questões relativas à língua-alvo sejam necessariamente abordadas, ainda que de forma implícita, em diversas disciplinas dos cursos analisados na pesquisa até então, o que implica algum tipo de desenvolvimento dessa subcompetência. A questão que se coloca, então, é se existe a necessidade de que sejam abordados explícita e sistematicamente os aspectos relativos à gramática e à estilística da língua-alvo (sendo esta a língua materna dos alunos). Tal questão provavelmente pode ser melhor debatida e aprofundada através de trabalhos e pesquisas da Lingüística Aplicada à aquisição e ao desenvolvimento da língua materna. A nossa posição é que a competência em tradução, em muitos momentos, exige do tradutor um conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos de L1, que normalmente se realizam de forma implícita/inconsciente para os falantes dessa língua.

A maioria dos tradutores profissionais trabalha com vários tipos de texto e, muitas vezes, devem ter uma especialização nas áreas em que trabalham (como, por exemplo, biologia, medicina, direito, psicologia etc.). A especialização em determinadas áreas é um importante diferencial na qualificação do tradutor profissional e é oferecida em 37,9% das instituições pesquisadas (categoria número 7, *Conhecimentos temáticos*). Neubert (2000: 17) acredita que:

qualquer especialização de competências que seja oferecida no currículo visando à formação do futuro profissional sempre será parte de uma configuração de competências específica. Os conhecimentos e as habilidades especializados serão ensinados de forma mais bem sucedida se, por um lado, aprofundarem sistematicamente a competência dos alunos num campo específico e, por outro, suplementarem-se a fim de formar um complexo característico de competências.

Saber usar fontes de documentação e de referência (categoria número 11) também pode ajudar muito na atividade tradutória, e 33,6% das instituições se preocupam em oferecer aos alunos disciplinas que proporcionem o desenvolvimento desse tipo de habilidade. Como o trabalho de tradução envolve, em grande medida, a consulta a diversas fontes de referência, a subcompetência instrumental, como postulada pelo grupo PACTE, é de fundamental importância para a agilidade e o sucesso das informações obtidas pelo tradutor, o que tem um enorme impacto sobre o seu desempenho profissional.

As categorias *Competência pragmática e sociolingüística na língua materna* e *Competência pragmática e sociolingüística na(s) língua(s) estrangeiras(s)* apresentam respectivamente índices de 32,7% e 31,8%, ou seja, algum tipo de ocorrência em aproximadamente um terço das instituições pesquisadas. Esse resultado aponta uma tendência de priorização dos aspectos lingüísticos em detrimento dos extralingüísticos no ensino de tradução. Entendemos,

assim como Hurtado Albir (2001: 395), que a competência sociolingüística está relacionada com a produção e compreensão apropriadas em diferentes contextos sociolingüísticos, e isso é muito importante para os alunos de tradução reconhecerem as diversas normas de interação, assim como o sentido contextual de cada tipo de texto na língua estrangeira. A competência pragmática e sociolingüística na língua materna também tem muita relevância, já que o texto pode conter marcas sociolingüísticas (como, por exemplo, o status dos participantes ou o propósito da mensagem), as quais são aspectos que o tradutor deve apreender de forma explícita para realizar uma tradução adequada.

A categoria número 16, *Conhecimentos contrastivos*, apresenta um índice de 18,9% de ocorrência, indicando que um número relativamente pequeno de instituições oferece disciplinas ou cursos que abordem explicitamente aspectos de estilística ou gramática contrastiva. Como comentamos acima, há algum tempo, essa categoria constituía o pilar de muitos cursos de tradução. Assim, seria interessante investigar o quanto a sua inserção tem diminuído nos currículos dos cursos de tradução ou se, de alguma forma, essa categoria de conhecimentos tem sido contemplada indiretamente através de outras disciplinas. Assim como Gonçalves (2003) e o grupo PACTE, acreditamos que o conhecimento contrastivo explícito é um importante componente da CT. Portanto, entendemos que a sua abordagem deva ser mantida na formação do tradutor, pois a análise e a consciência das diferenças e semelhanças entre as línguas de trabalho é importante para facilitar as tomadas de decisão e a solução dos problemas encontrados pelo tradutor profissional.

A categoria número 15, *Aspectos Meta-cognitivos*, pode ser considerada uma subdivisão daquela de número 9, que trata dos conhecimentos teóricos sobre tradução. O índice de ocorrência observado no nosso levantamento mostra que, apesar de ainda ser minoritário, 18,9%, já existe um número significativo de currículos preocupados com o caráter metaconsciente da tradução, justa-

mente o que a diferenciaria dos usos corriqueiros de língua materna e línguas estrangeiras.

A categoria *Aspectos cognitivos* (número 14) foi a que teve menor índice de ocorrência entre as instituições pesquisadas (3,4%). A princípio, é um resultado coerente com a natureza dessa categoria - geralmente habilidades inconscientes/subliminares ou menos conscientes; portanto, menos suscetíveis ao desenvolvimento a partir da reflexão teórica. Assim, essa pode ser considerada uma subcategoria dos *Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução*. Contudo, a forma como tais aspectos são abordados na formação do tradutor, podem criar uma contrapartida na categoria dos *Aspectos metacognitivos*. Por exemplo, se o curso lida com mecanismos psicolinguísticos e estratégias de leitura a partir de uma perspectiva puramente teórica, estará desenvolvendo principalmente conhecimento metacognitivo; se procura desenvolver e ampliar tais mecanismos e estratégias através de exercícios e práticas recursivas, estará desenvolvendo habilidades cognitivas, geralmente inconscientes ou menos conscientes. O nosso entendimento é que, para a bem-sucedida formação do tradutor, as duas vias seriam recomendáveis.

Finalmente, com 14,6% de ocorrência, a categoria número 17, *Aspectos emocionais/ subjetivos*, nos mostra que a tarefa do tradutor, segundo um número considerável de propostas, ainda tem espaço para componentes menos sistematizáveis, como a intuição, o bom senso, a sensibilidade artística, entre outros. Nas leituras realizadas até então, podemos destacar o trabalho de Robinson (1997), pela ênfase dedicada aos processos intuitivos na profissão do tradutor, os quais são geralmente desconsiderados pela maioria dos teóricos e metodólogos da tradução. É importante também citar os modelos propostos pelo grupo PACTE (2000 e 2003), os quais incluem a subcompetência ou os aspectos psicofisiológicos. Provavelmente, esse último índice seja ainda minoritário entre os cursos pesquisados porque aspectos dessa natureza talvez precisem de maior aprofundamento e sistematização nos estudos da cognição e,

especificamente, da Psicologia, sendo ainda bastante difícil e complexo para os cursos de tradução desenvolverem em seus alunos características tão subjetivas quanto essas.

Conclusões e Desdobramentos

Os resultados a que chegamos até aqui ainda são parciais, não sendo suficientes para avaliar com maior confiabilidade e profundidade a pertinência dos programas adotados nos cursos de formação de tradutores pesquisados, nem para afirmar de forma definitiva que sejam coerentes ou não com as propostas teóricas atuais. Porém, temos subsídios para iniciar discussões e reflexões sobre a estrutura curricular de cursos de tradução, enfatizando a importância de vários aspectos na formação dos futuros tradutores e propondo a introdução, nos respectivos currículos, de elementos que proporcionem o desenvolvimento de estratégias, reflexões e práticas coerentes com as atuais propostas teóricas para o desenvolvimento da competência do tradutor.

Como desdobramentos imediatos para a pesquisa em curso, pretendemos realizar um novo levantamento de dados, solicitando às diversas instituições que oferecem cursos de formação de tradutores e intérpretes que nos enviem informações mais precisas com relação aos seus projetos didático-pedagógicos, suas matrizes curriculares e os programas, ementas e bibliografias das várias disciplinas, atividades curriculares e extra-curriculares. A partir desses dados, teremos condições de desenvolver um mapeamento mais preciso dos perfis dos cursos de tradução e uma análise mais aprofundada da realidade da formação de tradutores e intérpretes e da sua relação com as propostas teóricas atuais para a didática da tradução. Nesse sentido, esperamos contribuir para o avanço das discussões didático-metodológicas nos estudos da tradução e, naturalmente, produzir alguma melhoria na qualificação dos futuros tradutores.

Nota

1. Este artigo resulta de um trabalho de pesquisa que recebeu o apoio financeiro da FAPEMIG (Processo SHA 85139/02) em 2003-2004.

Bibliografia

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

ANDERMAN, Gunilla e ROGERS, Margaret. "Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective". In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 63-73.

BEEBY, Allison. "Evaluating the development of Translation Competence". In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 185-198.

CHESTERMAN, Andrew. "Teaching Strategies for Emancipatory Translators". In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 77-89.

GONÇALVES, J.L.V.R. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. 241 p.

HURTADO ALBIR, A. "Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular". In: *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique*. Barcelona: ICE/ Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

HURTADO ALBIR, A. “Didáctica de la traducción”. In: Le BEL, E. (Ed.) *Le masque et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas*. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1995.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

NEUBERT, Albrecht. “Competence in language, in languages, and in translation”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 3-18.

OROZCO, Mariana. “Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 199-214.

PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation). *Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project*. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D. e PRESAS, M. (Ed.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. “Building a Translation Competence Model”. In: ALVES, F. (Ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 37-61.

PRESAS, Marisa. “Bilingual competence and translation competence”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 19-31.

ROBINSON, D. *Becoming a translator: an accelerated course*. London: Routledge, 1997.

ROTHER-NEVES, Rui. *Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

SHREVE, Gregory M. "Cognition and the Evolution of Translation Competence". In: DANKS, J. H. et al. (Ed.). *Cognitive processes in translation and interpreting*. London: Sage Publications, 1997. p. 120-136.