

FORMAÇÃO DE TRADUTORES E TRADUTORAS: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO, A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA, NO CONTEXTO DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA¹

Daniel Alves²
Cristiane Bezerra³
Priscilla Costa⁴

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para as discussões sobre abordagens de ensino na formação de tradutores e tradutoras ao analisar a aplicação do modelo socioconstrutivista proposto por Kiraly (2000) no contexto de uma universidade pública brasileira. São aqui narradas as experiências de uma disciplina de prática de tradução para a língua inglesa, do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba – na qual um grupo de seis estudantes realizou a tradução para a língua inglesa do conto ‘A Cartomante’, de Machado de Assis –, e são apresentadas percepções e avaliações de duas das discentes envolvidas na disciplina. Ao associar as percepções discentes com o relato de experiência, este trabalho se alinha à ideia de Kiraly (2000) sobre a importância de se cultivar um ambiente de diálogo entre formadores/as, administradores/as e estudantes e de, assim, buscar a criação de uma cultura de inovação que tenha como principal foco a constante busca pelo conhecimento.

Palavras-chave: Estudos da Tradução. Formação de Tradutores e Tradutoras. Abordagem socioconstrutivista.

¹ Uma versão anterior desta discussão – contemplando a perspectiva das discentes, que compõe a seção 3.1 deste artigo – foi apresentada no *IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (EnCult)*, realizado em João Pessoa, em 10 outubro de 2017, e publicada nos anais do encontro.

² Daniel Antonio de Sousa Alves é doutor em Estudos da Tradução pela UFSC e atua como professor do curso de Bacharelado em Tradução da UFPB.

³ Cristiane Bezerra do Nascimento é formada nos cursos de Bacharelado em Tradução pela UFPB e Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

⁴ Priscilla Costa é formada no curso de Psicologia pela UFPB e estudante do curso de Licenciatura em Letras-Ingês da UFPB.

ABSTRACT

This article intends to contribute to the discussions about teaching approaches in the training of pre-service translators while analyzing the application of the socio-constructivist model proposed by Kiraly (2000) into the context of a Brazilian public university. This is a description of the experiences of a translation exercise class, offered by the Bachelor's degree in Translation from the Federal University of Paraíba – during which a group of six students carried out the translation into English of Machado de Assis' short story 'A Cartomante', - and the perceptions and evaluations of two of the students involved in the course are presented. By integrating the student's perceptions in the experience report, this work is aligned with Kiraly's (2000) view on the importance of cultivating a dialogue among teachers, administrators and students, thus fomenting the development of a culture of innovation whose main focus is the constant search for knowledge.

Key-Words: Translation Studies. Education of translators. Socio-constructivist approach.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto em algumas áreas do conhecimento, as discussões sobre abordagens de ensino vêm sendo construídas ao longo de vários séculos, quando se trata da formação de tradutores e tradutoras, essas discussões são relativamente recentes. Este artigo pretende contribuir para o campo disciplinar dos Estudos da Tradução com a discussão sobre uma aplicação de um modelo no contexto de uma universidade pública brasileira, também trazendo as percepções e avaliações de duas discentes acerca da experiência.

O modelo selecionado para discussão é a proposta socioconstrutivista de Kiraly (2000) que propõe a organização de aulas em torno de princípios construtivistas – o que implica a ideia de que o conhecimento não é um produto acabado, mas algo a ser constituído por meio de interações entre indivíduos, meio físico e social – desenhados para promover o empoderamento de tradutores e tradutoras em formação. Além de trazer uma discussão sobre o modelo, este artigo também apresenta perspectivas discentes acerca da proposta de trabalho, de forma a, mais do que apenas relatar uma experiência, buscar se alinhar à ideia de Kiraly (2000) de que cultivar um ambiente de diálogo entre formadores/as, administradores/as e estudantes é um meio para se criar uma cultura de inovação que tenha como principal foco a constante busca pelo conhecimento.

A experiência aqui narrada toma como ponto de partida a oferta de uma disciplina de prática de tradução para a língua inglesa, do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba. A disciplina foi ofertada no segundo semestre letivo de 2016, nas instalações do laboratório de tradução da universidade. O texto selecionado para tradução foi o conto 'A Cartomante' de Machado de Assis e o processo de tradução foi realizado por um grupo de seis estudantes, ao longo de encontros semanais – de quatro horas aula por semana – distribuídos em 16 semanas.

A proposta de relato apresentada neste trabalho se estrutura em quatro seções – esta introdução inclusa –, dispostas da seguinte maneira: a segunda seção fala brevemente sobre abordagens de ensino na formação de tradutores e tradutoras, discutindo a falta de modelos consolidados dentro

do campo disciplinar dos Estudos da Tradução; a terceira seção apresenta a proposta socioconstrutivista de Kiraly (2000) e as adaptações feitas para a sua aplicação em um contexto brasileiro, trazendo para a discussão duas das discentes envolvidas na disciplina e apresentando suas perspectivas sobre o modelo; e por último, a quarta seção traz as considerações finais deste artigo.

2 ABORDAGENS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E TRADUTORAS

Como dito na introdução deste texto, são relativamente recentes as discussões sobre modelos didáticos para a formação de tradutores e tradutoras. Como ponto de comparação, as discussões contemporâneas sobre abordagens de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras têm bases que remontam ao século XVIII – como mostra Paiva (2005) ao traçar um panorama dessas abordagens de ensino ao longo dos últimos séculos –, ao passo que as discussões sobre abordagens educacionais na formação de tradutores e tradutoras têm seu marco na década de 1980, como mostra Gysel (2017), atribuindo a Delisle (1980)⁵ a elaboração de uma das primeiras propostas sistemáticas baseada em objetivos e atividades a serem trabalhados em sala de aula.

Embora Gysel (2017), ancorada em Kelly (2005),⁶ afirme que tal consolidação de abordagens de ensino de tradução comece a ocorrer apenas após 1980, a própria autora ressalta que, ainda hoje, existem inúmeros exemplos de práticas apedagógicas, em que seleção de textos para tradução, padrões para a correção de textos traduzidos e ideais de construção de textos não se articulam sob uma lógica claramente definida.

Cabe reconhecer, antes de prosseguir com a discussão, que não se busca aqui, de qualquer forma, desmerecer iniciativas que tenham buscado tratar de aspectos relativos à formação de tradutores e tradutoras ao longo dos séculos que antecederam o estabelecimento dos Estudos da Tradução como campo disciplinar. É necessário reconhecer que desde a Grécia antiga como demonstra Pym (2011), já havia discussões sobre práticas e convenções sobre a tradução, propondo reflexões que tiveram papéis importantes na formação de tradutores e tradutoras ao longo da história. No entanto, o interesse em sistematizar abordagens de ensino aplicáveis a essa formação parece ser mais recente. Holmes (1972), por exemplo, em sua fala seminal para os Estudos da Tradução enquanto campo disciplinar, aponta a busca pelo ensino de tradução em escolas e cursos especificamente voltados para a formação de tradutores e tradutoras como um “fenômeno recente” (HOLMES, 1972, p. 181) – o que leva o autor a ressaltar, na década de 1970, a importância em se desenvolver trabalhos aplicados a “questões [...] primordialmente ligadas a métodos de ensino, técnicas de testes e planejamento de currículos” (HOLMES, 1972, p. 181).

Mesmo com o devido reconhecimento às iniciativas históricas de discutir abordagens para a formação de tradutores e tradutoras, ainda se constatam, nos dias de hoje, lacunas teóricas acerca do tema. Davies (2005), por exemplo, ressalta essa lacuna ao fazer um levantamento no qual aponta ter identificado poucos trabalhos relacionados ao tema (cinco, segundo a autora, alguns deles com edição atualmente esgotada). Ao desenvolver sua argumentação, Davies (2005) defende que a construção de abordagens tenha como foco a evolução gradual das habilidades de alunos e alunas, privilegiando a participação e promovendo avaliações com ênfase em aspectos pedagógicos (e não em demandas puramente profissionais que ignorem os níveis de desenvolvimento nos quais os

⁵ DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1980.

⁶ KELLY, Dorothy. *A handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome, 2005.

alunos e alunas se encontram). Nesse sentido, a autora defende a aplicação de modelos de aprendizagem que permitam a integração de discussões sobre função da tradução, processo tradutório e produto da tradução – como as abordagens por tarefas, que permitem estabelecer discussões sobre questões linguísticas e extralinguísticas, além de explorar as dinâmicas dos processos de tradução, discutir expectativas quanto ao texto traduzido etc.

Assim como Davies (2005), Bernardini (2004) também aborda aspectos pedagógicos ligados à formação de tradutores e tradutoras e também ressalta a característica incipiente das discussões. Bernardini (2004) defende que as abordagens na formação de tradutores e tradutoras sejam construídas em torno de processos cumulativos, que estimulem aprendizes a desenvolverem capacidades cognitivas, atitudes e predisposições que os/as capacitem a lidar com as mais diferentes situações de trabalho. Nesse sentido, Bernardini (2004) defende que a educação de tradutores privilegie o desenvolvimento da conscientização, da reflexão e da desenvoltura. Isso implica, na visão da autora, estimular tradutores e tradutoras em formação a:

- i. Perceber a linguagem como uma rede de escolhas e, a partir de uma postura crítica, observar como ideias e mensagens podem ser construídas além do nível superficial das palavras;
- ii. Ter capacidade de aplicar estratégias e procedimentos de tradução a projetos de tradução; e
- iii. Conhecer recursos para resolução de problemas e desenvolver a capacidade de aplicá-los aos mais diferentes desafios, bem como desenvolver recursos autonomamente, para aplicação em situações reais de tradução.

Em resumo, tanto Davies (2005) quanto Bernardini (2004) ressaltam a falta de modelos pedagógicos consolidados na formação de tradutores e tradutoras, mas defendem a importância de adotar abordagens que estimulem a realização de tarefas e que respeitem limites dos tradutores e tradutoras em formação, ao mesmo tempo em que potencializem suas capacidades.

A falta de modelos pedagógicos apontada pelas autoras já era discutida no trabalho de Kiraly (2000). Em seu capítulo '*Authentic experience and learning in a translation exercise class*', o autor apresenta um estudo de caso acerca de uma experiência tradutória construída em sala de aula (na universidade de Mainz – Alemanha). No relato, o autor descreve a experiência de traduzir um capítulo sobre a história financeira e monetária do distrito de Hanau (Alemanha), com uma turma com 24 estudantes ao longo de dez encontros de três horas cada.

Kiraly (2000) – tendo recebido a encomenda de tradução da autoridade administrativa do distrito e tendo anuência da autoridade contratante para proceder a tradução na forma de pesquisa-ação – trata a experiência de tradução como autêntica (por partir de uma necessidade real de tradução) e discorre sobre a dinâmica de trabalho de sua turma de tradutores e tradutoras em formação. Colocando-se como supervisor da tarefa e contando com o apoio de falantes nativos/as da língua alvo, Kiraly (2000) distribuiu o texto para tradução, a ser realizada em grupos de trabalho organizados dentro da turma. A partir dessa configuração, o autor observa e descreve as dinâmicas de trabalho em grupo por parte dos tradutores e tradutoras em formação, classificando e descrevendo comportamentos individuais – tanto positivos quanto negativos para a realização da tarefa.

Ao promover um trabalho coletivo, Kiraly (2000) adota, como ele próprio classifica, uma abordagem socioconstrutivista. Trata-se de uma abordagem na qual o aprendizado se realiza a

partir da interação com o outro, deflagrando “processos internos de desenvolvimento mental que tomam corpo somente quando o sujeito interage com os objetos e sujeitos em cooperação” (LIRA, 2016, p. 43). Essa interação, ainda de acordo com Lira (2016, p. 44) estimula aprendizes a modificar “forma[s] de pensar e agir, interferindo no modo de elaboração e apropriação do conhecimento”, convertendo o conhecimento em um produto a ser elaborado a partir de ações conjuntas por todos os sujeitos envolvidos (professores/as, alunos/as, funcionários/as, etc.), que passam a ser mediadores/as ativos/as da construção de novos saberes.

Discorrendo sobre sua experiência de tradução coletiva sob uma abordagem socioconstrutivista, Kiraly (2000) aponta que a sala de aula apresentava uma atmosfera comparável à de ambientes comerciais, mas sem a tensão comumente associada a tal contexto. Quanto ao trabalho em si, o autor observa que participantes tendem a adotar diferentes posturas, dependendo das dinâmicas internas dos grupos. O autor identifica cinco principais papéis desempenhados por participantes em seus grupos: organizadores/as (*organizers*), secretários/as (*secretaries*), assimiladores/as-mediadores/as (*assimilator-mediator*), advogados/as do diabo (*devil's advocates*) e animadores/as (*entertainers*).

Kiraly (2000) não trata os papéis desempenhados por participantes como posições estanques, mas como posturas dinâmicas que se complementam – especialmente no funcionamento de grupos de trabalho eficientes. Assim, enquanto uma pessoa (organizador/a) se responsabiliza por iniciar discussões e lidar com questões procedimentais, outra (secretário/a) resume trechos traduzidos e mantém um controle do fluxo de tarefas, outra (assimilador/a-mediador/a) identifica problemas à medida que eles aparecem, outra (advogado/a do diabo) problematiza decisões e adota posturas críticas de forma a complementar e aprofundar discussões e outra (animador/a) faz comentários bem humorados para contribuir com o clima relaxado e não agressivo do grupo.

Dentre as vantagens da abordagem de ensino, Kiraly (2000) cita: um melhor desenvolvimento de competências tradutórias; um maior envolvimento de estudantes na tarefa, com maiores interesse, participação e cooperação; menores taxas de evasão e desistência; e o empoderamento de estudantes – que passam a reconhecer o produto final de seus trabalhos e a se sentirem efetivamente envolvidos.

Dentre as desvantagens da abordagem, Kiraly (2000) aponta a necessidade da demanda por traduções autênticas e a anuência de contratantes para que tarefas de tradução possam ser desenvolvidas por grupos de estudantes; a imprevisibilidade quanto aos padrões de comportamento internos dos mais diferentes grupos de estudantes e a possibilidade de que esses padrões tenham impactos negativos sobre os trabalhos; os riscos de que posturas defensivas (por parte de estudantes que recebem críticas) prejudiquem a atmosfera de trabalho e a constante preocupação com a manutenção de uma atmosfera saudável no ambiente de trabalho.

Por fim, dentre as recomendações de Kiraly (2000), podem ser citadas a importância de que o/a docente atue como facilitador/a do processo de aprendizagem e fomente a autonomia de estudantes, para que eles/as possam tomar decisões de tradução conscientes e possam desenvolver suas próprias estratégias de trabalho; a constante busca pelo empoderamento de tradutores e tradutoras em formação; a adequação das tarefas a propostas pedagógicas e aos próprios níveis de desenvolvimento da turma; o reconhecimento de que não há métodos de ensino definitivos e de que é necessário cultivar um ambiente de diálogo entre todas as partes envolvidas, para que se possa criar uma cultura de inovação, na qual o desenvolvimento do conhecimento (no sentido mais amplo da palavra) seja foco.

A experiência de aplicação da abordagem sugerida por Kiraly (2000) no contexto de uma universidade brasileira será abordada na próxima seção, a partir da descrição dos trabalhos desen-

volvidos e da apresentação das perspectivas de duas discentes da disciplina, como forma de fomentar o ambiente de diálogo defendido por Kiraly (2000) em seu método de trabalho.

3 DA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA DE KIRALY (2000)

Como anunciado na introdução deste texto, esta seção descreve a experiência de aplicação da proposta de Kiraly (2000) ao contexto de uma universidade brasileira. As subseções que se seguem apresentam informações sobre a configuração da turma e sobre a seleção do texto fonte, descrições do ambiente de trabalho e do processo de tradução, bem como trazem relatos da experiência de tradução sob a perspectiva de duas das discentes da turma.

3.1 DA CONFIGURAÇÃO DA TURMA E DA SELEÇÃO DO TEXTO FONTE

A experiência de tradução aqui descrita foi desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2016, no Laboratório de Tradução da Universidade Federal da Paraíba. Inicialmente, o grupo era formado por nove alunos/as, ligados/as aos cursos de Bacharelado em Tradução e Letras/Inglês da universidade. Logo nas primeiras aulas, três das alunas optaram por trancar suas matrículas na disciplina: uma delas por razões de cunho pessoal e as outras duas não revelaram suas motivações, tampouco responderam a tentativas de contato feitas ao longo do semestre. Os/As demais alunos/as permaneceram na disciplina até o fim, desenvolvendo as atividades previstas para a disciplina.

A proposta de tradução a partir da abordagem sugerida por Kiraly (2000) foi discutida explicitamente com a turma, trazendo para a discussão, logo nas primeiras aulas, o capítulo *Authentic experience and learning in a translation exercise class*. Também foi explicada, já no princípio do semestre, a proposta em realizar uma atividade de tradução autêntica, supervisionada por um professor que se colocaria como mediador das discussões – não ocupando posição central na sala, tampouco se propondo apresentar sugestões definitivas, mas fazendo intervenções pontuais, estimulando alunos/as a tomarem suas próprias decisões de tradução, e enfatizando o objetivo final do curso de concluir uma tarefa de tradução realizada coletivamente.

A proposta inicial da disciplina era traduzir, para a língua inglesa, um texto de uma página eletrônica, voltada para a divulgação de um dos programas de pós-graduação da universidade – atendendo a uma demanda real de tradução e se aproximando, tanto quanto possível, da tarefa de tradução descrita por Kiraly (2000). Questões burocráticas, no entanto, levaram à alteração dessa proposta e à necessidade de seleção de novo texto para tradução – já esbarrando em uma das desvantagens apresentadas por Kiraly (2000) quanto à proposta (no que diz respeito à necessidade de demandas autênticas para realização desse tipo de tarefa).

A substituição do texto a ser traduzido foi discutida com a turma, chegando-se à alternativa de traduzir um texto literário, de domínio público. Embora, com a alteração na seleção do texto, a proposta de tradução tenha se afastado da ideia de empreender uma tarefa de tradução motivada por uma demanda autêntica, foi mantido, em acordo com a turma, o objetivo de realizar a nova tradução com vistas a uma possível publicação do texto traduzido.

O texto selecionado para tradução, após discussões, análises e votação da turma, foi o conto ‘A Cartomante’, de Machado de Assis. Originalmente publicado em 1884, o conto apresenta a narração em terceira pessoa da história da amizade e, posteriormente, do triângulo amoroso de-

envolvido entre os personagens Rita, Camilo e Vilela, com participação significativa da personagem da cartomante. O conto foi escolhido pela turma não apenas por se encontrar em domínio público (o que evitaria problemas com os direitos autorais em uma eventual publicação da tradução), mas também por sua linguagem e pelo seu uso de ambiguidades e estruturas complexas – comumente associados à literatura machadiana.

3.2 DOS MÉTODOS DE TRADUÇÃO E DO AMBIENTE DE TRABALHO

Seguindo a proposta de Kiraly (2000), coube à própria turma a definição da organização interna do trabalho – não sendo dadas orientações para o trabalho colaborativo a ser realizado. Foi compartilhada com a turma a expectativa de que se organizassem para a conclusão da tarefa mediante as condições para entrega do texto traduzido, incluindo prazo de entrega, espaços para prefácios e discussões dos/as tradutores/as que viriam a integrar o produto final.

Dentre as decisões da turma quanto à organização da tarefa de tradução coletiva, destaca-se a opção por realizar os trabalhos presencialmente (em detrimento de um trabalho à distância, ou realizado por meio de recursos de comunicação eletrônica), contando com os recursos do Laboratório de Tradução – computadores individuais, com acesso à internet e programas de apoio à tradução, bem como dicionários e outros recursos disponibilizados pela universidade. Também se destaca a decisão por não subdividir o grupo, considerando o número reduzido de integrantes (seis alunos/as, como apontado na seção anterior).

Estimulados/as a especificar métodos de trabalho para proceder coletivamente com a tarefa de tradução, a opção inicial dos/as discentes da turma foi por trabalhar de maneira individual, procedendo com a tradução de pequenos segmentos, sob um cronograma pré-determinado e, posteriormente, comparar as traduções individuais com o grupo, buscando um consenso de tradução. O método se mostrou ineficaz, demandando mais tempo e gerando menos resultados do que a turma havia projetado, sendo, conseqüentemente, alterado. Na nova configuração, o grupo passou a trabalhar de forma mais conjunta em todos os segmentos de tradução, de modo a otimizar os processos de debates, de sugestões e de tomada de decisões. Esse segundo método melhorou o trabalho de reflexão coletiva, acelerando a tradução e gerando resultados mais satisfatórios.

Em termos de dinâmicas de interação, desde o princípio do semestre, as discussões buscaram envolver toda a turma, estabelecendo-se uma atmosfera favorável ao debate saudável e à apresentação de opiniões contrárias – inclusive às do docente supervisor da tarefa. Um exemplo de discussão geral, desenvolvida logo após a seleção do texto fonte, foi o debate sobre interpretações acerca do conto, no qual estudantes foram encorajados/as a apresentar suas leituras e opiniões acerca do texto.

Ao longo do semestre, também foram conduzidas discussões mais específicas, acerca de unidades de tradução, bem como algumas discussões teóricas, estimuladas pelo docente, a partir de dúvidas levantadas pelo grupo. Um exemplo de discussão específica foi a decisão por adotar as expressões “*better safe than sorry*” e “*so far, so good*” como traduções, respectivamente, para os segmentos “a precaução era útil” e “Até aí as cousas”. Dada as dúvidas levantadas quanto à adequação das expressões ao registro escolhido para o texto traduzido, o docente orientou a turma a fazer buscas etimológicas que revelassem a origem das expressões e a adequação de seu uso a um texto que buscava se construir em um século XIX ficcional.

3.3 DOS TRABALHOS DA TURMA E DA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

Tendo definido o texto a ser trabalhado e os métodos a serem empregados, este artigo passa a discutir a dinâmica de trabalho da turma e os métodos empregados para a avaliação da disciplina. Ao longo das 16 semanas em que o processo de tradução do conto foi realizado, o grupo realizou reuniões presenciais, contando com o acompanhamento do docente – que, como dito anteriormente, adotou posição de supervisor da tarefa, sem impor soluções ou ditar ações a serem realizadas pelo grupo. Quando consultado, o docente promovia o debate e, caso fosse necessário, indicava fontes de consulta para que os alunos e alunas tomassem suas próprias decisões, de forma autônoma e informada.

Um dos pontos interessantes em relação ao progresso da turma foi a qualidade das dúvidas levantadas pelos/as discentes: se, no princípio do semestre, as questões eram mais superficiais, girando em torno de palavras isoladas, com o andamento do semestre as dúvidas ganharam complexidade, envolvendo questões semânticas (relativas a diferentes interpretações do texto fonte), questões sobre o papel da tradução e os espaços sociais ocupados por tradutores e tradutoras, envolvendo diferentes possibilidades de construção do texto alvo, discussões teóricas sobre a tradução de textos literários e a importância da definição explícita de políticas de tradução (a partir de Berman, 1995) e a (in)visibilidade de tradutores e tradutoras na sociedade (a partir de Venuti, 1995). Essa evolução no que se refere à densidade das discussões pode ser vista como indicativo da contribuição do método de trabalho para a evolução do grupo.

Sempre que encorajados/as a analisar suas próprias produções e a refletir sobre as possibilidades de construção que elas implicavam, o grupo também era estimulado a registrar por escrito as dificuldades encontradas e as soluções discutidas. Esse registro, como enfatizado pelo docente, tinha por objetivo servir como subsídio para um processo auto-avaliativo da progressão da turma. A independência garantida à turma no processo de tradução do conto foi percebida pelos/as discentes como um fator que aproximou a disciplina de um contexto real de atuação – no qual se espera que profissionais se responsabilizem pela condução e pela evolução de seus próprios trabalhos.

Também foram registradas dificuldades relacionadas ao trabalho em equipe da turma, reveladas em momentos de divergência de opinião entre os/as integrantes do grupo. Tais discordâncias foram, em sua grande maioria, resolvidas a partir de negociações entre os próprios tradutores e tradutoras em formação, subsidiados/as em pesquisas mais aprofundadas sobre as opções propostas. Em alguns casos, quando o grupo não chegava a um consenso de forma independente, era solicitada a mediação do docente, por meio da indicação de fontes que pudessem resolver a divergência ou apontar caminhos para a discussão.

Em se tratando de uma disciplina oferecida a uma turma de graduação, havia a necessidade da avaliação dos trabalhos e atribuição de notas – requisitos do sistema de ensino da universidade. Buscando, também pelo caráter avaliativo do trabalho, construir um sistema que aproximasse as atividades de um ambiente profissional, foram combinadas três avaliações com a turma:

- a. Avaliação intermediária, vinculada à entrega, pelos discentes, da tradução parcial de cerca de 50% do texto, acompanhada de discussão das escolhas tradutórias entre docente e discentes;

- b. Avaliação final, vinculada à entrega de todo o texto traduzido dentro do prazo estipulado no começo do semestre, também acompanhada de discussão das escolhas tradutórias entre docente e discentes;
- c. Avaliação de uma avaliadora externa, docente da mesma instituição de ensino, que teve acesso ao resultado final do trabalho, sem ter acompanhado todas as etapas de sua produção.

Como anteriormente discutido, a disciplina foi estruturada de forma a emular um ambiente de trabalho, mas que respeitasse os níveis de desenvolvimento dos alunos e das alunas. As duas primeiras avaliações (a e b, descritas acima) tinham – mais do que apenas acompanhar o progresso da tarefa de tradução – o objetivo de replicar, em um contexto acadêmico, a situação de entrega combinada de trechos traduzidos para um/a cliente, mas abrindo espaços para que tradutores e tradutoras em formação justificassem suas escolhas.

Essa abertura de espaço para discussão – associada às entregas dos textos traduzidos enquanto forma de avaliação – visava a criar condições para momentos de auto-avaliação por parte dos tradutores e das tradutoras em formação. Ao estimular discentes a expor e a refletir sobre suas próprias produções textuais, buscava-se construir um ambiente em que a avaliação não fosse considerada um mero instrumento de medição para aprovação/reprovação e sim como uma oportunidade de possibilitar o desenvolvimento dos alunos e das alunas. Com isso, a organização da disciplina se alinhava a visões como a de Moraes e Ferreira (2007) que, ao discutir a questão da avaliação de textos escritos na escola, defendem a importância de estimular discentes a se tornarem escritores (ou, neste caso, tradutores e tradutoras) mais autônomos, capazes de reconhecer seus próprios erros e de aprender com eles, desenvolvendo sistemas pessoais de aprendizagem e de avaliação de suas produções escritas, enriquecendo-se de forma independente e progressiva.

Por fim, a terceira e última avaliação, feita por uma docente não ligada à disciplina, foi planejada com o objetivo de trazer uma visão externa ao trabalho. A docente convidada recebeu o material – que incluía o texto traduzido, juntamente com um prefácio escrito pelos tradutores e tradutoras, explicando suas políticas de trabalho e seus sistemas de escolhas de tradução – e foi estimulada a avaliá-lo e a dar um *feedback* do produto final. Nessa terceira avaliação, a docente desempenhou o papel de público alvo do texto final: outra tentativa da disciplina em acompanhar a proposta de Kiraly (2000), que contou com a avaliação do cliente da tradução em seu *feedback* final para a turma.

3.4 PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A ABORDAGEM DE ENSINO

Esta seção apresenta uma discussão sobre as percepções e avaliações de duas discentes acerca do modelo proposto por Kiraly (2000). Este relato de experiência foi contemplado em uma versão anterior a esta discussão, apresentado no *IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (EnCult)*, e publicado nos anais do encontro. De acordo com o relato publicado em primeira pessoa por Costa e Nascimento (2017), uma das estudantes envolvidas na disciplina cursava Licenciatura em Letras- Inglês e a outra estudante cursava Bacharelado em Tradução na Universidade Federal da Paraíba.

As estudantes vivenciaram o método proposto por Kiraly (2000) pela primeira vez na disciplina Prática de Tradução em Língua Inglesa, ofertada pelo curso de Bacharelado em Tradução na Universidade Federal da Paraíba. As discentes ressaltaram que a tradução da obra ‘A Cartomante’

mostrou-se um grande desafio para ambas, tendo em vista a complexidade da linguagem machadiana e o uso de expressões idiomáticas que são encontradas apenas no conto e associadas à linguagem utilizada no período em que o texto foi publicado.

Para as estudantes, o método mostrou-se enriquecedor e apresentou um diferencial no desenvolvimento linguístico, e, principalmente, uma melhora significativa no vocabulário e na conscientização da coerência do texto, tornando a tradução mais fluida. O método aplicado em sala de aula fez com que as alunas – junto com os demais colegas de classe – pudessem explorar o potencial semântico das palavras e discutir sobre questões como sinonímia e escolhas lexicais, público-alvo, pontuação, coesão, coerência e a consciência acerca da necessidade de não se prender, durante o processo de tradução, a estrutura da língua na qual o texto fonte está escrito. A disciplina contribuiu para a análise e a reflexão acerca do processo tradutório e da problematização de noções de fidelidade (tema sempre controverso em discussões sobre tradução), levando a uma melhora significativa nas habilidades tradutórias e no conhecimento interpretativo, segundo as percepções das próprias discentes.

Em relação aos diferentes pontos de vista vivenciados pelas estudantes, a estudante do curso de Letras-Inglês apontou que teve sua primeira experiência com prática de tradução na disciplina que é objeto do presente trabalho e, a partir desta vivência, afirmou ter se tornado mais sensível às implicações sobre as decisões dos tradutores no processo tradutório, especialmente no que se refere à visibilidade do tradutor no texto traduzido, podendo reformular seu próprio conceito sobre uma ‘boa tradução’ e a função do tradutor. Por meio da disciplina, a estudante obteve uma nova visão sobre o processo de escrever e traduzir textos literários.

A estudante do curso de Tradução, embora já tivesse vivenciado a prática de tradução em outras disciplinas do curso adquiriu a experiência de traduzir pela primeira vez um conto da literatura machadiana com outros estudantes, podendo dialogar sobre diferentes formas de resolver problemas e erros durante o processo tradutório. Através das discussões em grupo, a estudante pôde conhecer diferentes métodos de traduzir e outras ferramentas e recursos que eram utilizados pelos demais colegas de classe.

As estudantes não apresentaram pontos negativos acerca da disciplina. De acordo com as alunas, que vivenciaram pela primeira vez o método proposto por Kiraly (2000), a adoção deste método na disciplina aumentou de maneira significativa o campo de visão acerca da tradução, bem como um amadurecimento na atividade de tradução das respectivas alunas. Os relatos das discentes evidenciam o estímulo a uma nova forma de reflexão sobre o processo tradutório e sobre o desenvolvimento linguístico nos respectivos cursos de Bacharelado em Tradução e Licenciatura em Letras-Inglês.

A atuação do professor como mediador, indicando recursos para que as alunas – e os demais colegas – pudessem encontrar soluções para possíveis problemas, tais como questões de equivalência e vocabulário também foi percebida de forma positiva. As alunas encerraram a disciplina tendo identificado uma melhora significativa em seus vocabulários, habilidades tradutórias e capacidade de dialogar e traduzir em grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar uma discussão de uma aplicação do modelo de Kiraly (2000) no contexto de uma universidade pública brasileira, trazendo as percepções de duas discentes sobre o modelo vivenciado na disciplina de prática de tradução para a língua inglesa. Ao desenvolver um trabalho a partir da abordagem socioconstrutivista proposta por Kiraly (2000), o foco

do aprendizado foi colocado na interação da turma, tendo o professor como mediador das discussões.

Como mostrado ao longo deste artigo, adaptações foram necessárias para aplicar a proposta de Kiraly (2000) a um contexto brasileiro, mas o balanço da disciplina mostra que o método proposto pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e habilidades tradutórias de discentes. Dentre as contribuições do método proposto, observadas a partir das percepções das estudantes envolvidas –, destaca-se a promoção da reflexão da turma sobre o próprio processo tradutório, bem como um maior desenvolvimento da autonomia de tradutores e tradutoras em formação, a partir dos trabalhos em grupo, dos diálogos entre os integrantes e dos processos de solução de problemas de tradução encontrados.

Ao trazer perspectivas discentes acerca da aplicação da proposta de Kiraly, também se reitera aqui a importância do diálogo entre os formadores/as, administradores/as e estudantes e a necessidade da discussão que envolve as abordagens de ensino na formação de tradutores e tradutoras, bem como a busca pela criação de uma cultura de inovação.

Por fim, cumpre enfatizar que a seleção da proposta socioconstrutivista de Kiraly (2000) para a realização desta discussão não implica qualquer tipo de crítica ou desmerecimento a outras propostas e abordagens de formação de tradutores e tradutoras. Ao concentrar a discussão em torno de um relato sobre uma aplicação da proposta do autor, este artigo busca, como apontado no parágrafo anterior, promover uma cultura de diálogo sobre propostas pedagógicas aplicáveis à formação de tradutores e tradutoras cabendo (e sendo estimulável) a publicação de outras discussões e relatos sobre abordagens de ensino aplicáveis à formação de tradutores e tradutoras.

5 REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine. *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris: Gallimard, 1995.

BERNARDINI, Silvia. The theory behind the practice: translator training or translator education?. In: MALMKJAER, Kirsten. *Translation in undergraduate degree programs*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 17-30.

COSTA, Priscila; NASCIMENTO, Cristiane. The fortuneteller: relato de experiência em prática de tradução em língua inglesa. *Revista Cultura & Tradução*, João Pessoa, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/38490/19439>>. Acesso em: 9 maio 2018.

DAVIES, María González. Minding the process, improving the product: alternatives to traditional translator training. In: TENNENT, M. *Training for the new millennium: pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 67-82.

DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1980.

GYSEL, Edelweiss V. *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo*. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de

Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HOLMES, James. The name and nature of translation studies. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000.

KELLY, Dorothy. *A handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome, 2005.

KIRALY, Donald. *A socioconstructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome, 2000.

LIRA, Bruno C. *Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andréa T. Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino In: *Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia M. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar B.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Uniderp, 2005. p. 127-140.

PYM, Anthony. Training translators. In: MALMKJÆR, Kirsten; WINDLE, Kevin. *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2011.

VENUTI, Lawrence. *The translator's invisibility: a history of translation*. London/New York: Routledge, 1995.