

NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Márcia A. P. Martins
Pontifícia Universidade Católica - Rio
martins@domain.com.br

Resumo: Nos últimos trinta anos, graças a um esforço conjunto de teóricos, pesquisadores e tradutores, os estudos da tradução conseguiram firmar-se como uma nova e importante área de conhecimento, capaz de desenvolver suas próprias teorias, metodologias e instrumentos de pesquisa. Nesse período, a atividade tradutória também registrou uma grande expansão, não só em termos quantitativos – na medida em que a política de globalização impulsionou a troca de informações entre culturas e a geração de textos em várias línguas – como também no que diz respeito à diversidade de tarefas, com o surgimento de novas modalidades de tradução, muitas delas decorrentes de avanços tecnológicos, como a localização de software e a tradução para legendagem. Tal cenário trouxe um novo desafio para o ensino da tradução. Como capacitar os aprendizes a produzir traduções que atendam às crescentes e cada vez mais variadas necessidades do mercado? Neste artigo, pretendo destacar alguns componentes desse desafio, focalizando especialmente os novos conceitos de competência para tradutores e o impacto que os avanços tecnológicos e desenvolvimentos teóricos recentes tiveram sobre a prática da tradução e, conseqüentemente, sobre o seu ensino e aprendizagem. Proponho que os cursos de tradução, pensando nos futuros formadores, contemplem questões de natureza pedagógica e didática, como abordagens, objetivos, metodologias, estratégias, dinâmicas e sistemas de avaliação.

Palavras-chave: formação de tradutores, avaliação, teorias de tradução, tecnologia.

Abstract: In the last thirty years, thanks to a joint effort by theorists, researchers and translators, Translation Studies has become a significant new field of knowledge, capable of developing its own theories, methodologies and research tools. At the same time, translation activity has also

boomed, not only in quantitative terms since globalization policies have boosted the exchange of information between cultures as well as the production of texts in several languages but also as to the diversification of translation tasks, with the emergence of new forms of translation, most of them stemming from technological developments, such as software localization and subtitling. These developments pose a new challenge to translator training. How can learners be trained to successfully meet the growing and increasingly diverse demands of the translation market? This article will tackle some aspects of this challenge, with special focus on the revised notion of translation competence and the impact of recent technological and theoretical developments on translation practice and, consequently, on translation teaching and learning. It builds a case for the creation of opportunities for potential future trainers to discuss such pedagogical issues as teaching and learning approaches, goals, didactics, methods and strategies, as well as evaluation and assessment.

Keywords: translator training, evaluation, translation theories, technology.

Nos últimos trinta anos, graças a um esforço conjunto de teóricos, pesquisadores e tradutores, os estudos da tradução conseguiram firmar-se como uma nova e importante área de conhecimento, capaz de desenvolver suas próprias teorias, metodologias e instrumentos de pesquisa. Nesse período, a atividade tradutória também registrou uma grande expansão, não só em termos quantitativos - na medida em que a política de globalização impulsionou a troca de informações entre culturas e a geração de textos em várias línguas - como também no que diz respeito à diversidade de tarefas, com o surgimento de novas modalidades de tradução, muitas delas decorrentes de avanços tecnológicos. Como exemplo, podemos citar a localização de software e a tradução para legendagem.

Diante desse cenário, e também em consequência da preocupação crescente com a qualidade e a certificação, a formação acadêmica do tradutor está sendo cada vez mais valorizada, o que tem gerado um aumento na oferta de cursos de formação de tradutores nos níveis de graduação, extensão e especialização. Esse fato, por sua vez, vem provocando a necessidade de se pensar o ensino da tradução e a formação de professores especializados, preferencialmente com um perfil

híbrido, que conjugue formação pedagógica e experiência tradutória. Das décadas de 1970 e 1980, quando o número de cursos de tradução começou a aumentar, até os dias de hoje, os avanços da tecnologia e das reflexões teóricas - tanto na área da educação como na dos estudos da tradução - impuseram transformações significativas ao ensino da tradução.

O principal objetivo de um curso de formação de tradutores, não importa o nível, sempre foi levar o aprendiz a adquirir competência tradutória e a integrar-se com sucesso à comunidade de profissionais da área, o que implica conhecer as normas e convenções que regem o comportamento dos membros dessa comunidade ao interagir tanto internamente quanto com outras comunidades às quais prestam seus serviços. Entretanto, não faz muito tempo que os currículos de tais cursos se restringiam a oferecer disciplinas voltadas para textos literários e não literários, seguindo uma tipologia bastante convencional, mas que refletia o cenário do mercado de trabalho na época. Desde então, foram surgindo novas modalidades de atuação, assim como novos campos do saber, expandindo os assuntos e as práticas. Lia Wyler (2003: 13) assim descreve o panorama atual na profissão:

São tradutores de obras literárias e técnicas para editoras; tradutores assalariados e autônomos que traduzem textos de circulação interna em empresas comerciais e públicas; intérpretes e tradutores de conferências; tradutores públicos e intérpretes comerciais; tradutores de peças teatrais; tradutores de letras de músicas; tradutores para legendas de filmes; tradutores para dublagem de filmes e vídeos; tradutores que transcrevem fitas gravadas; e, mais recentemente, tradutores de sites da Internet e tradutores especializados em localização.

Como formar esses tradutores, ou seja, como capacitar os aprendizes a produzir traduções que atendam às crescentes e cada vez mais variadas demandas do mercado? Trata-se de um grande desafio para os cursos de formação de tradutores e para os

professores envolvidos nesse projeto, que precisam empenhar seus esforços no sentido de atualizar constantemente os programas, abordagens e estratégias de ensino de modo a cumprir eficientemente o seu papel pedagógico. Neste artigo, pretendo destacar alguns componentes desse desafio, focalizando especialmente os novos conceitos de competência para tradutores e o impacto que os avanços tecnológicos e desenvolvimentos teóricos recentes tiveram sobre a prática da tradução e, conseqüentemente, sobre o seu ensino e aprendizagem.

1. Da *competência tradutória* à *competência de tradutor*

A expansão do conceito de competência em tradução (ou tradutória), de modo a englobar outras habilidades que não a de simplesmente compreender bem um texto produzido em um dado idioma e vertê-lo satisfatoriamente para outro, foi proposta por Don Kiraly (2000) para dar conta das novas exigências que, em pouco mais de dez anos, foram impostas ao profissional da tradução.

Até o final dos anos 1980, o esquema de trabalho do tradutor era bastante simples. Os textos eram enviados pelo correio ou por mensageiro, ou o próprio tradutor os buscava. Isso criava, muitas vezes, um grande intervalo de tempo entre a contratação do trabalho e o início do mesmo, dando ao profissional a oportunidade de se preparar melhor para a tarefa. Os recursos de pesquisa disponíveis limitavam-se a obras de referência e textos paralelos impressos, além de consultas a especialistas. Nessa época, quando a máquina de escrever ainda não tinha sido substituída pelo computador, o aparelho de fax estava surgindo no mercado e não havia Internet (nem, naturalmente, correio eletrônico), o trabalho de pesquisa era mais rudimentar, e a produtividade, bem menor. O que se exigia do tradutor era um produto de qualidade, que dependia de fatores como conhecimento lingüístico e cultural, capacidade de obter as informações necessárias, familiaridade com diferentes gêneros

textuais e domínio do discurso e da terminologia da área ou assunto do texto. Essas características e habilidades eram responsáveis pelo que se denominava *competência tradutória*¹. O tradutor deveria, ainda, ser capaz de cumprir prazos e entregar um texto limpo, formatado dentro das possibilidades das máquinas de escrever da época.

Nos dias de hoje, o cenário vê-se drasticamente modificado, seguindo uma tendência que já se observava no final dos anos 1990 e que pode ser assim definida, em linhas gerais:

- os textos chegam para os tradutores quase que em tempo real, enviados por e-mail ou correio expresso, e os prazos ficaram muito mais reduzidos, devido aos ganhos de produtividade propiciados pelos inúmeros recursos das estações de trabalho informatizadas que todo profissional deve ter;
- a facilidade de comunicação e a globalização criaram relações de trabalho até então impensadas: textos produzidos fragmentariamente em vários idiomas que devem ser traduzidos para uma língua só²; clientes e prestadores de serviço que se relacionam virtualmente, transferindo textos e valores (correspondentes ao pagamento) pela Internet; equipes de tradução multilíngües e intercontinentais; megaprojetos de tradução, nos quais cada tradutor participa de uma etapa específica e pontual, muitas vezes sem ter uma visão de conjunto;
- as modalidades de tradução ampliam-se cada vez mais, exigindo não só conhecimentos diversificados mas também o domínio de técnicas específicas, como programas de inserção de legendas e sistemas de memória de tradução.

Nesse contexto, competência tradutória por si só não basta. Como diz Kiraly (2000: 13), tornar-se um tradutor profissional envolve mais do que adquirir e aprimorar habilidades específicas que lhe permitam produzir um texto-alvo aceitável em um dado idioma, a partir de um texto anterior, produzido em uma língua diferente. Para ser bem sucedido, o profissional de hoje deve, além disso, conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis e utilizá-las para

aumentar sua produtividade e a qualidade de suas traduções; ser capaz de se familiarizar com novos assuntos e dominar novas modalidades de tradução de maneira rápida e eficiente; conseguir identificar e observar as normas e convenções vigentes nas novas comunidades discursivas que deseja integrar; estar preparado para justificar suas opções e escolhas tradutórias, caso venha a ser questionado; saber trabalhar em conjunto com outros tradutores e com especialistas. É esse conjunto de habilidades que constitui a *competência de tradutor* (“translator competence”), conceito que não se refere apenas à capacidade de propor traduções adequadas para palavras e orações, mas também à de usar ferramentas e conhecimento para criar textos que cumpram seu objetivo comunicativo e que sejam aceitos como boas traduções na comunidade que os recebe (Kiraly, 2000: 13-14).³

Diante dessas mudanças na maneira como é exercida a atividade do tradutor, é preciso repensar as abordagens tradicionais na formação desse profissional de modo a atender às novas demandas e propiciar o desenvolvimento das competências necessárias. Meu objetivo, neste artigo, não é listar ou propor metodologias e estratégias de modo exaustivo, mas, sim, refletir sobre o que deve ser a preocupação dos professores de hoje: no ambiente da sala de aula, procurar apresentar, analisar, desenvolver e vivenciar os requisitos e componentes das competências mais valorizados atualmente, levando os aprendizes a trabalhar em equipe, a negociar com os colegas, com o professor e até com clientes (de preferência, em situações reais, e não simplesmente simuladas), a desenvolver a capacidade de se auto-avaliar (não só em termos da qualidade do seu trabalho, mas também da sua produtividade e possibilidade de cumprir prazos e dar conta de tarefas) e a buscar uma atualização constante no que diz respeito à tecnologia e a conhecimentos, inclusive sobre terminologia, lexicografia, técnicas de revisão e de gestão de projetos de tradução. Essas habilidades lingüístico-discursivas, interpessoais (que envolvem capacidade de interação) e intrapessoais (que levam à auto-estima e ao autoconhecimento),

das quais depende o sucesso no mercado globalizado da tradução, são importantes tanto para o aprendiz quanto para o professor - que, muitas vezes, não teve oportunidade de desenvolvê-las durante a sua própria formação.

Como se sabe, a formação dos professores que atuam nas instituições de ensino brasileiras é bem diversificada. Muitos vêm da área de ensino de língua estrangeira, outros são tradutores profissionais, sem formação específica em Letras, Linguística ou Tradução, e outros, ainda, são egressos de cursos de formação de tradutores. Esses perfis não são estanques; as combinações mais diversas podem ocorrer, resultando em um acúmulo de vivências e experiência bastante interessante, algumas vezes até peculiar. É quase certo, no entanto, que nenhum desses docentes passou por algum curso de *prática de ensino de tradução*, já que não há, no Brasil, licenciaturas nessa área, o que se explica pelo fato de serem as licenciaturas direcionadas exclusivamente para a formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja grade curricular não inclui disciplinas de tradução.

2. O impacto da evolução da tecnologia e dos desenvolvimentos teóricos

Passo, agora, a abordar os dois fatores que, a meu ver, mais contribuíram para a ampliação do conceito de competência em tradução, o que acarretou novos desafios para a formação de tradutores: a evolução tecnológica e as novas reflexões teóricas nos campos da educação e dos estudos da tradução.

2.1. Os avanços tecnológicos

A acelerada evolução da tecnologia nos últimos tempos causou um impacto significativo na área da tradução, introduzindo novidades em duas frentes: (i) no modo de exercer e de aprender a

atividade, na medida em que disponibilizou uma série de recursos e ferramentas; (ii) nas modalidades de tradução, que se ampliam cada vez mais. Como diz Kiraly (2000: 11), o advento dos meios de comunicação eletrônicos não se limitou a acelerar o ritmo do processo tradutório, mas também expandiu consideravelmente o elenco de tarefas que se espera que o tradutor desempenhe.

No que diz respeito ao impacto da tecnologia sobre a práxis tradutória, a última década disponibilizou uma infinidade de poderosos recursos de uso geral, em termos tanto de hardware - como processadores velozes, capacidade de memória cada vez maior, periféricos de última geração, dispositivos de armazenamento de dados que foram do disquete flexível de 5 1/4 ao disco ZIP, CD-ROM, CD-RW e agora ao Pen Drive - quanto de software, como processadores de texto, planilhas eletrônicas e gerenciadores de bancos de dados em versões atualizadas regularmente. Além disso, os tradutores passaram a contar com diversas ferramentas de auxílio à sua atividade, como os programas de reconhecimento de voz e de memória de tradução, já bastante difundidos. Os programas de memória, hoje praticamente indispensáveis para grandes projetos de tradução, são bancos de dados que armazenam traduções para reaproveitamento posterior com base em graus de equivalência propostos pelos sistemas, o que garante maior produtividade, padronização e economia de custos (Rieche, 2004: 10).

Quanto ao impacto da tecnologia no ensino/aprendizagem da tradução, cabe acrescentar, além dos recursos já mencionados, a poderosa ferramenta do ensino à distância. Essa alternativa para aulas presenciais envolve todo um conhecimento específico com respeito a currículos, metodologias, modelos pedagógicos, papel do professor e tipo de interação e de aprendizagem, juntamente com os aspectos técnicos, que envolvem plataformas e ferramentas. Da mesma forma, por ser algo relativamente novo, ainda há muito o que saber, debater e analisar a respeito da sua utilização, bem como de suas vantagens e desvantagens.

Conhecer minimamente as ferramentas disponíveis e dominar pelo menos algumas delas faz parte da formação do tradutor; espera-se que, nos cursos de hoje, essa questão seja contemplada, embora ultrapasse o âmbito da competência tradutória no sentido estrito. No entanto, nem sempre os programas de formação de tradutores têm a agilidade ou os recursos financeiros necessários para se equiparem com tecnologia de ponta para tradução, trocando as salas de aula convencionais por sofisticados laboratórios multimídia, nem tampouco para oferecerem treinamento aos professores, muitos deles refratários, por sua formação tradicional, às novidades de uma fronteira tecnológica que embute uma dualidade intrínseca: embora criada para facilitar, acaba dificultando a rotina de quem precisa se esforçar muito para dominar as novas técnicas e recursos.

A outra frente afetada pela evolução da tecnologia é a das modalidades de prática da tradução, cada vez mais diversificadas. Algumas já surgiram há algum tempo, como a tradução para legendas abertas ou ocultas de filmes para televisão, cinema, vídeo e DVD, de documentários e programas jornalísticos, e até mesmo de apresentações ao vivo, como óperas. A localização de softwares também já não é novidade, mas a tradução/localização de sites da Web é mais recente, assim como a tradução on-line de e-mails, chats e teleconferências. A maioria dessas modalidades não só depende da tecnologia como até mesmo existe em decorrência dos avanços nesse campo e exige uma competência específica por parte do tradutor no que se refere a lidar com os recursos disponíveis.

No caso da tradução para televisão, cinema, vídeo e DVD, além do trabalho textual propriamente dito, que envolve não apenas conhecimento lingüístico e cultural mas também domínio de vários registros, jargões, gírias, expressões técnicas e oralidade, há outras tarefas ou habilidades que podem ser exigidas, como o levantamento do roteiro e de letras de música (o que requer um ouvido bem treinado) e a introdução das legendas nos filmes e programas, além de familiaridade com softwares de legendagem. Portanto, para ter o perfil adequado a essa modalidade o tradutor precisa saber

transcrever, traduzir, revisar e “timear” (marcar a entrada e a saída das legendas).

Um outro grande mercado surgiu há relativamente pouco tempo, em decorrência da demanda por parte de empresas de tecnologia (telecomunicações, telefonia e afins) com produtos novos para lançar; de empresas multilíngües que subcontratam a tradução nos países da língua de destino; e, por fim, de fabricantes que desejam localizar sistemas computacionais. Os tipos de projetos gerados por essa demanda incluem a tradução de manuais de equipamentos de hardware, de apresentações eletrônicas ou publicações impressas de marketing, e de materiais de treinamento em formato eletrônico, assim como a localização de sites e de aplicativos de software. A localização, especificamente, é um mercado que hoje movimentava mais de cinco bilhões de dólares no mundo inteiro, segundo estimativas da indústria, e envolve a adaptação lingüística e cultural de um produto para o local (país/região e idioma) no qual ele será usado e comercializado (Rieche, 2004: 23). O objetivo da localização é permitir que o usuário interaja com o produto usando seu próprio idioma, padrões e convenções culturais, o que inclui formatos de data e hora, unidades monetárias e dados financeiros.

No Brasil, essa indústria teve início em meados da década de 1990; desde então, não pára de crescer, gerando uma demanda cada vez maior por qualificação na área. Os projetos de localização, por serem extremamente complexos, exigem tradutores que, além da competência em tradução e em revisão, estejam dispostos a familiarizar-se com as ferramentas disponíveis, das memórias de tradução aos programas de gestão terminológica, e tenham boa capacidade de interação e negociação (já que serão gerenciados ou deverão gerenciar). Vale ressaltar que fazer a revisão do seu próprio trabalho é bem diferente de estar encarregado da revisão e do controle de qualidade em projetos de localização, em que cada etapa fica a cargo de uma equipe diferente e os profissionais têm uma visão isolada do projeto.⁴

Em seu estudo sobre memórias de tradução, Rieche (2004: 34-35) afirma que, dentro do amplo contexto de projetos de localização,

naturalmente complexos, cada vez mais se espera que o tradutor não se limite apenas a *traduzir*. Isso implica um perfil bem sofisticado para esse profissional, que, além do necessário domínio dos idiomas de origem e destino, conhecimento das diferenças culturais e lingüísticas nos idiomas em que trabalha e experiência em tradução técnica, precisará demonstrar capacidade para trabalhar em equipe, domínio de informática e flexibilidade no uso de ferramentas. A pergunta é inevitável: onde (ou como) ele vai se preparar para isso? Talvez estagiando em uma empresa de localização, mas essa oportunidade se restringe apenas a alunos de graduação, devido às características específicas da situação de estágio. Mas mesmo entre os alunos de graduação, normalmente são selecionados aqueles que já têm um mínimo de competência informática voltada para tradução, difícil de desenvolver na universidade se os currículos não a contemplam. Em seu artigo “Localizing Localization in Translator-Training Curricula”, Anthony Pym (1999) diz haver um certo consenso de que toda graduação em tradução deveria oferecer pelo menos algumas noções de localização de software, apesar de possíveis empecilhos, como a necessidade de dispor de computadores e de treinar ou reciclar o corpo docente. Segundo o teórico, alguns princípios básicos da localização poderiam ser incorporados a cursos em que a tecnologia da informação já é parte integrante, possivelmente gestão de terminologia, ferramentas eletrônicas para tradutores ou tradução de sites. É fato que existe uma crescente demanda por tradutores formados com capacidade de exercer atividades de localização, principalmente em tarefas que envolvam mais do que transformação lingüística (i.e., tradução no sentido estrito). Como diz Pym (1999: 5), “if our training programs are ethically justified to the extent that they help students find good jobs, this may be one major area in which we have to improve”.

Por todas essas razões, parece interessante, portanto, que os currículos dos cursos de formação de tradutores procurem contemplar, mesmo que de uma forma introdutória, essas novas modalidades, assim como outras que venham a surgir, abrindo

caminho para a aquisição das competências necessárias por parte de aprendizes interessados em ampliar seu campo de atuação.

3. As recentes reflexões teóricas

Nas últimas décadas, verificaram-se mudanças profundas no campo do conhecimento, bem como transformações que afetaram a sociedade contemporânea e cujos efeitos e conseqüências ainda estão se definindo. Paralelamente aos avanços tecnológicos já mencionados, ocorreram significativos desenvolvimentos teóricos, tanto na área da educação quanto na dos estudos da tradução. Não pretendo descrevê-los em detalhes, mas apenas comentar alguns possíveis impactos que tiveram sobre um ponto de intersecção dessas duas áreas, que é a pedagogia da tradução.

A abordagem pedagógica tradicionalmente associada à modernidade - e por ela promovida - enfatiza a *transmissão* de conhecimentos e habilidades, o que pressupõe uma visão do conhecimento como “uma ‘propriedade’, algo que pode ser racionalmente ‘descoberto’, ‘adquirido’, ‘transmitido’ ou ‘trocado’, uma ‘representação da presença de algo auto-suficiente em si mesmo’, independente da história e da ideologia” (Arrojo, 1993: 140). O professor, por sua vez, é tido como o privilegiado detentor desse conhecimento - identificado com “a verdade” - que deverá ser transmitido aos alunos.

Essa concepção objetivista de conhecimento, que pretende sustentar asserções de verdade ancoradas em algum ponto de referência exterior, é questionada pelas idéias pós-modernas e pós-estruturalistas, que tomaram força a partir das décadas de 1970 e 1980, impondo uma série de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais e das artes. O pós-modernismo, de modo geral, é associado a uma negação dos pressupostos epistemológicos que caracterizam a análise e o pensamento “modernos” (como a crença na razão e no poder

emancipatório da ciência; uma concepção “realista” do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas e os esquemas explicativos universalizantes tão ao gosto do iluminismo) (Silva, 1994: 247). O pós-estruturalismo, por sua vez, se define principalmente por sua rejeição aos dualismos e oposições binárias e por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade.

Ao abalarem as fundações da teoria social, essas novas idéias colocam em questão também as bases de nosso pensamento educacional. Algumas reflexões vêm sendo desenvolvidas tentando mapear as diferentes formas pelas quais esse questionamento afeta o próprio centro do pensamento crítico em educação - e, por extensão, o ensino da tradução. Podemos citar, como exemplo, dois ensaios de Rosemary Arrojo: “Desconstrução, psicanálise e o ensino de tradução” (1993) e “Postmodernism and the Teaching of Translation” (1996).

No pós-estruturalismo, o conhecimento - até então supostamente transmissível - assume, como bem coloca Rosemary Arrojo (1993:140), seu caráter de instituição, de um “construto convencional”. O mundo deixa de ser um repertório organizado de substâncias e coisas e se torna “um texto de diferenças”, um texto em cuja “escritura” pode-se aprender a interferir de forma efetiva. Diante disso, o ensino não pode ser concebido como a transmissão impessoal de um corpo de conhecimentos “prontos”, mas como “a criação de uma disposição original para a aprendizagem” (Felman apud Arrojo, 1993: 143). Ensinar, segundo Arrojo, é, em princípio, poder despertar no aprendiz o desejo de saber, a paixão pelo conhecimento (ibidem).

Do ponto de vista pós-moderno, faz mais sentido pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista. Segundo Don Kiraly (2000: 66), que propõe uma abordagem socioconstrutivista do ensino da tradução, o potencial para a aprendizagem emerge da interação de diferentes

perspectivas em sala de aula. Diz ele que, quando os aprendizes são confrontados com visões distintas, eles aprendem a avaliar as vantagens e as desvantagens de diferentes pontos de vista e a escolher as mais viáveis; o professor também dá as suas sugestões, que não devem ser entendidas como a palavra final. Efetivamente, o que as novas abordagens visam promover não é a libertação do sujeito, como quer o pensamento “moderno”, e sim uma variedade maior de estilos de participação (Silva, 1993: 137).

À medida que essas idéias vão se disseminando no seio das instituições educacionais, surgem novos desafios na educação em geral e na formação de tradutores em particular, exigindo-se muita reflexão e ajustes, tanto em larga quanto em pequena escala. Até relativamente pouco tempo, a maioria dos professores formava-se pela escola “transmissionista”, que lhes atribui um lugar central no ensino e a função de garantir que o aprendiz receba e assimile o conhecimento a ser transferido. No entanto, o que se argumenta hoje é que essa pedagogia positivista, que vê o conhecimento como um legado transferível de geração em geração, não permite que os aprendizes explorem e fortaleçam suas próprias perspectivas e, como observa Arrojo (1996: 100), termina “ensinando”, em nome de verdades supostamente objetivas e universais, apenas a perspectiva do grupo que tem o poder de determinar o que deve ser ensinado e de excluir as vozes dos demais.

No que diz respeito à relação entre o tradutor e o texto de partida, a pedagogia tradicional, na sua preocupação em eliminar as divergências e em nome do que é “objetivamente” correto e adequado, acaba, segundo Arrojo, por impor uma leitura autoritária do texto a ser traduzido, uma determinada concepção de tradução e uma única maneira “certa” de realizar a atividade (ibidem). O novo desafio que surgiu nos últimos tempos é precisamente a aceitação e a valorização da diversidade, juntamente com a reflexão crítica envolvida no processo de se avaliar estratégias e soluções distintas.

As novas teorias na educação e nos estudos da tradução propõem relações igualmente novas entre professor e aprendiz, atribuindo-

lhes papéis inéditos até então. De detentor único do saber, o professor passa a facilitador, com a função de levar os aprendizes a construir seus próprios conhecimentos - o que transforma a sua sala de aula em um local propício a aprendizagem interativa e autêntica. Os aprendizes, por sua vez, de receptores passivos do conhecimento delimitado e transmitido pelo professor, tornam-se agentes da sua própria aprendizagem, pela qual são responsáveis. Termos como *autonomia* e *empowerment* aparecem o tempo todo no discurso pedagógico contemporâneo e envolvem mudanças significativas nas estratégias de ensino.

Muito já se falou sobre esse novo papel do professor, de um modo geral, e do professor de tradução, em particular. Na visão de Arrojo (1993: 147-8), da qual compartilho, “a única abordagem realista ao ensino de tradução” envolve o desenvolvimento, nos aprendizes, de um aparato crítico que lhes permita descobrir que tipo de estratégia deve ser empregada em cada projeto tradutório que decidirem realizar. Cabe aos professores, portanto, ajudá-los a aprender a fazer traduções “que sejam aceitáveis e celebradas dentro da comunidade cultural em que desejam atuar[,] já que é humanamente impossível ensinar-lhes tudo o que há para se saber” (ibidem).

Diante dessas novas contribuições ao pensamento sobre ensino e formação de tradutores, bem como da ampliação da competência tradutória convencional de modo a incluir habilidades interpessoais, intrapessoais e relacionadas ao uso da tecnologia, entre outras, como fica a formação dos professores de tradução?

4. Professor de tradução: profissional de mil instrumentos?

Em seu artigo “O tradutor e a melancolia”, Susana Lages (1992: 92) define a identidade predominante do tradutor como *melancólica*, em referência à bipolaridade psíquica que oscila da mania à melancolia. A melancolia leva a uma auto-reprovação incessante,

geralmente sem fundamento, não endossada por observadores externos, e tende a se transformar em mania, “um estado eufórico, em que o sujeito se sente triunfante, praticamente onipotente, após ter-se sentido totalmente impotente durante o período melancólico”. Segundo Lages (1992: 92),

a história da tradução e da imagem do tradutor que tradutores, escritores e críticos construíram pode ser descrita como uma história de rebaixamentos, auto-reproches, enfim de um constante empobrecimento do Ego do tradutor, por um lado; por outro, consiste na afirmação enfática de capacidades sobre-humanas em termos de conhecimentos lingüísticos e culturais a serem dominados pelo tradutor, figurando a faceta maníaca da visão tradicional do tradutor e da tradução.

Defrontado com as novas perspectivas para o ensino, o professor de tradução corre o risco de se sentir tão melancólico quanto o tradutor visto através da perspectiva de Lages. A lista de requisitos indispensáveis para a execução dessa tarefa parece interminável: ter experiência tradutória, ter didática docente, saber avaliar, usar pelo menos algumas das ferramentas eletrônicas disponíveis, conhecer bem diversos assuntos, estar familiarizado com diferentes modalidades de tradução... Se não concretizado, o desejo de onipotência, de perfeição, pode facilmente levar à melancolia, à sensação de inferioridade diante da impossibilidade de cumprir seu papel. Uma das maneiras de se evitar que isso aconteça é criar espaços propícios à reflexão, interação e conscientização, para que as questões se tornem mais claras e a troca de idéias aponte caminhos e possíveis soluções.

Como já mencionado, este artigo não pretende traçar o perfil supostamente “ideal” do professor de tradução de hoje, nem oferecer uma solução mágica para a questão da formação dos tradutores - inclusive porque tais propostas partem de pressupostos epistemológicos que não subscrevo. Meu objetivo foi levantar uma

série de efeitos gerados pelas circunstâncias que já aponte - os últimos avanços tecnológicos e desenvolvimentos teóricos - e contribuir para o estabelecimento ou a manutenção de um debate que considero urgente e necessário. O oferecimento de cursos de formação de tradutores, seja no nível de graduação, extensão ou especialização, é cada vez maior, ampliando o mercado de trabalho para professores especializados na área. A mesma tendência de crescimento é observada para os programas de pós-graduação que contemplam os estudos da tradução como área ou linha de pesquisa, gerando um grande número de dissertações e teses defendidas e encaminhando os novos mestres e doutores para a atividade docente.

A pós-graduação é, sem dúvida, um espaço interessante para se discutir o ensino da tradução, mas também contempla outras questões, igualmente prementes. Precisamos, portanto, de fóruns específicos ou exclusivos, como números de revistas e eventos acadêmicos dedicados ao tema (ou, pelo menos, sub-áreas de eventos, como tem ocorrido nos Encontros Nacionais de Tradutores, hoje organizados pela ABRAPT com uma universidade do país) e, principalmente, de componentes curriculares - nos cursos de tradução com perfil compatível - que contemplem questões de natureza pedagógica e didática, como abordagens, filosofias, objetivos, metodologias e estratégias de ensino, dinâmicas em sala de aula, elaboração de currículos, planos de curso e planos de aula, e sistemas de avaliação de ensino/aprendizagem. Encontrei suporte para essa idéia em Don Kiraly (2000: 6), que afirma haver uma necessidade urgente de se criarem cursos universitários voltados para a formação de professores de tradução. Uma proposta simples e exequível seria complementar o currículo do bacharelado ou das especializações em tradução com disciplinas pedagógicas e de prática de ensino voltadas para a atividade tradutória. Dessa forma, seria criado um valioso espaço de interlocução, propício ao debate e à troca de idéias sobre várias questões fundamentais, dentre elas, como identificar e trabalhar as habilidades e conhecimentos - tanto os novos quanto os convencionais - necessários aos futuros tradutores

e como criar ambientes pedagógicos que conduzam à competência profissional. Esse ambiente próprio para a aprendizagem e o contato com múltiplas perspectivas certamente contribuiriam para diminuir a angústia de muitos futuros professores de tradução que superdimensionam as competências necessárias, acreditando que precisam ter um conhecimento enciclopédico e ser um profissional de mil instrumentos. Talvez pudesse, também, no caso dos tradutores e professores de línguas que passam a dar aulas de tradução, ajudar a evitar o sentimento relativamente freqüente de que gostariam de estar mais bem preparados, mais familiarizados com teorias e abordagens diversas, até para não precisar, no início de sua atividade no campo de formação de tradutores, seguir os mesmos passos de colegas de instituição por ainda não terem tido a oportunidade de desenvolver e testar suas próprias idéias.

As disciplinas ou atividades voltadas para a formação de professores de tradução podem não ser a resposta para todos os desafios que se apresentam ao ensino, mas não imagino um espaço mais adequado para debatê-los e aprender a lidar com eles.

Notas

1. Gideon Toury define competência tradutória (*translational competence*) como os recursos lingüísticos (e também estilísticos e literários) que ajudam o tradutor na sua busca por boas soluções de tradução. A competência, portanto, não se identifica com as normas (i.e., as soluções geralmente adotadas) em si, mas sim com uma fonte de soluções potenciais. (Shuttleworth, M. & Cowie, M. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, 1997, p. 26.)

2. Danilo Nogueira (1995), em seu artigo *Tradução Empresarial (TradTerm 2. CITRAT/FFLCH/USP, pp. 19-24)*, relata que os tradutores empresariais enfrentam problemas específicos causados pela necessidade de traduzir textos para leitores

estrangeiros ou escritos por falantes não nativos, bem como de fazer traduções indiretas a partir de textos traduzidos que, muitas vezes, apresentam erros graves.

3. Para atender às *necessidades do mercado de trabalho regional, nacional e internacional*, a recém-criada Licenciatura em Tradução da Universidade de Évora, em Portugal, propõe uma formação especializada do tradutor profissional que contempla todas as atividades “incluídas ou conexas à tradução” e oferece as seguintes “saídas profissionais”: Tradutores; Especialistas em terminologia (criar, recuperar, produzir, explorar e gerir as terminologias necessárias ao tradutor); Especialistas em documentação; Especialistas em redação; Especialistas em releitura e revisão de textos; Especialistas em informática para a tradução; Responsáveis ou diretores de empresas de tradução. (www.dll.uevora.pt/traducao.htm. Acesso em 11 de fevereiro de 2004.)

4. Segundo Bert Esselink (*A Practical Guide do Localization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000), o fluxo de trabalho em um processo de localização envolve 14 etapas, que vão desde o pedido de cotação feito pelo fabricante do software até o encerramento do projeto (apud Rieche, 2004:30).

Bibliografia

ARROJO, Rosemary. “Desconstrução, psicanálise e o ensino de tradução”. In: ARROJO, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 133-148.

ARROJO, Rosemary. “Postmodernism and the teaching of translation”. In: DOLLERUP, Cay, APPEL, Vibecke (Ed.). *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 97-103.

KIRALY, Don. *A Social constructivist approach to translator education*. Manchester: St. Jerome, 2000.

LAGES, Susana Kampf. "O tradutor e a melancolia". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.19, p. 91-97, 1992. (Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp).

PYM, Anthony. Localizing localization in translator-training curricula. 1999. Disponível em: < <http://www.fut.es/~apym/on-line/localization.html> > . Acesso em: 11 fev. 2004.

RIECHE, Adriana C. *Memórias de tradução: auxílio ou empecilho?* Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. (Dissertação de Mestrado em Letras, inédita).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WYLER, Lia. *Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.