

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COLABORATIVA NA PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN LA PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN

THE IMPORTANCE OF COLLABORATIVE RESEARCH IN TRANSLATION PEDAGOGY

L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE DANS LA PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION



Álvaro ECHEVERRI

Professor

Université de Montréal

Faculté des arts et des sciences

Département de linguistique et de traduction

Montréal, Quebec, Canada

<https://ling-trad.umontreal.ca/repertoire->

[departement/professeurs/professeur/in/in15268/sg/Alvaro%20Echeverri%20Arias/](https://ling-trad.umontreal.ca/repertoire-departement/professeurs/professeur/in/in15268/sg/Alvaro%20Echeverri%20Arias/)

<https://orcid.org/0000-0002-1069-7361>

a.echeverri@umontreal.ca

1

Traduzido por:

Rodrigo D'AVILA

Professor substituto

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Teoria Literária e Literatura

Brasília, Distrito Federal, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1746993519090773>

<http://orcid.org/0000-0001-6650-1674>

rodrigodavilabraga@gmail.com

Patrícia Rodrigues COSTA

Professora

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Pós-doutoranda

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Brasília, Distrito Federal, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9546437584230118>

<https://orcid.org/0000-0002-3254-8914>

prcosta1986@gmail.com

Resumo: Nos últimos vinte anos, autores como Delisle (1988) e Kiraly (2000) manifestaram sua preocupação com a falta de consenso acerca das metodologias usadas para ministrar cursos práticos de tradução. Neste artigo, primeiramente, revisamos o conceito de comunidade nos Estudos de Tradução. Em segundo lugar, ecoamos as críticas de Delisle quanto a falta de inovação nas metodologias de ensino nos cursos de prática de tradução. E, por fim, apresentamos dois exemplos de pesquisa que podem ser realizadas em aulas de tradução. Tais iniciativas visam encorajar a pesquisa colaborativa em tradução e, sobretudo, em ressaltar a importância da sala de aula como o local por excelência para a produção de dados empíricos que permitam fundamentar uma metodologia de ensino de tradução.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da *Licença Creative Commons* Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Palavra-chave: Pesquisa colaborativa. Pesquisa em sala de aula. Ensino de tradução. Aula magistral. Formação de formadores.

Resumen: *En los últimos veinte años autores como Delisle (1988) y Kiraly (2000) han puesto de manifiesto la falta de acuerdo en cuanto a las metodologías utilizadas para impartir cursos prácticos de traducción. En esta ponencia, en primer lugar, revisamos el concepto de comunidad en los estudios de traducción. En segundo lugar, nos hacemos eco de las críticas de Delisle sobre la falta de innovación en la enseñanza de cursos prácticos de traducción. Y, por último, compartimos dos ejemplos del tipo de investigación que podría tener lugar en las clases de traducción y en los programas de traducción para promover proyectos de investigación en colaboración. Esta debería ser una forma de insistir en la importancia del aula como lugar para producir el tipo de datos empíricos que podrían sentar las bases de una metodología de enseñanza de la traducción.*

Palabras clave: Investigación colaborativa. Investigación en el aula. Enseñanza de la traducción. Actuación magistral. Formación de formadores.

Abstract: *In the last twenty years authors like Delisle (1988) and Kiraly (2000) have made evident the lack of agreement concerning the methodologies used to teach practical translation courses. In this presentation we, first, revise the concept of community in translation studies. Second, we echo the criticisms of Delisle on the lack of innovation in the teaching of practical translation courses. And finally, we share two examples of the kind of research that could take place in translation classes and in translation programs to promote collaborative research projects. This should be a way to insist on the importance of the classroom as the place to produce the kind of empirical data that could provide the grounds for a translation teaching methodology.*

Keywords: Collaborative research. Classroom research. Teaching translation. Magisterial performance. Teacher training.

Résumé : *Au cours des vingt dernières années, des auteurs tels que Delisle (1988) et Kiraly (2000) se sont inquiétés de l'absence d'un consensus quant aux méthodes d'enseignement des cours pratiques de traduction. Dans cet article, nous faisons premièrement une révision du concept de communauté en traductologie et deuxièmement, nous nous faisons l'écho des critiques de Delisle quant au manque d'innovation en méthodologie de l'enseignement dans les cours pratiques de traduction. Troisièmement, nous offrons deux exemples de recherches qui peuvent être menées au sein des cours. Ce sont des initiatives pour encourager la recherche collaborative en traduction et surtout pour insister sur l'importance de la salle de classe comme le lieu par excellence de la production des données empiriques sur lesquelles fonder une méthodologie de l'enseignement de la traduction.*

Mots-clés : Recherche collaborative. Recherche dans la salle de classe. Enseignement de la traduction. Performance magistrale. Formation des formateurs.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA COLABORATIVA NA PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO¹

No decorrer de uma longa e vasta carreira, nunca vi um educador mudar seu método de ensino. Um educador não tem a sensação de fracasso justamente porque acredita ser um mestre. Aquele que ensina comanda.² (Bachelard 1969: 19)

Não há dúvida de que a literatura que versa o tema do ensino de tradução é uma das mais abundantes na tradutologia³. Tal fato demonstra o interesse sempre presente em entender melhor o processo de aprendizagem e em aprimorar a formação de tradutores. No entanto, os futuros professores de tradução dificilmente encontrarão nessa bibliografia informações sobre como estruturar um curso ao longo de um período acadêmico ou como lidar com as diferentes situações que podem surgir em sala de aula de tradução. Os métodos utilizados se limitam, em muitos casos, a imitar professores experientes, seguir um manual existente ou aplicar o que cada um, conforme sua filosofia de ensino, considera a melhor maneira de ensinar.

A bibliografia revela que, em quase sessenta anos, a tradutologia conseguiu reunir uma série de conhecimentos cuja transmissão às novas gerações é cada vez mais complexa. Da mesma forma, a prática da tradução como atividade profissional passou por mudanças importantes nesse mesmo período, o que significa que a formação de tradutores exige cada vez mais competências por parte dos responsáveis por proporcionar essa formação. Essa realidade se reflete no crescente interesse dos tradutólogos na formação de professores de tradução (Colina, 2003; Kiraly, 2000; Kobby; Baer, 2003; entre muitos outros). Esse interesse, por sua vez, expõe um paradoxo da tradutologia: embora se argumente que a prática profissional da tradução exige uma formação específica, o fato de que muitos professores de tradução não têm formação explícita para difundir esse conhecimento é aceito sem qualquer escrúpulo. Esse paradoxo, entretanto, não é motivo para questionar a qualidade dos professores de tradução atuais.

O objetivo deste artigo é, em primeiro lugar, destacar a importância da pesquisa colaborativa como uma das formas mais adequadas de criar uma comunidade e produzir dados empíricos que permitam fundamentar a formação de formadores. Em segundo lugar, argumentar que as salas de aula de tradução são o lugar ideal para observar, analisar e produzir esses dados e, em terceiro lugar, compartilhar duas experiências que servem como exemplos

de como criar uma comunidade interessada em estudar o que realmente acontece nas salas de aula de tradução.

Comunidade Tradutológica

Em primeiro lugar, a pesquisa colaborativa requer a existência de uma comunidade interessada na pedagogia e na didática da tradução. A comunidade, nesse caso, implica a união de duas ou mais pessoas.

Em um contexto muito amplo, que poderíamos chamar de social, a ideia de comunidade é entendida por Gregory Shreve (1998) como um ecossistema, a “Ecologia da indústria das línguas”. Essa ideia de Shreve serve para entender que o estudo e o ensino da tradução devem ser vistos como atividades que contribuem para o funcionamento de um meio que não se limita à vida universitária. Esse ecossistema inclui os *produtores* dos documentos a serem traduzidos. Os *provedores*, que incluem as entidades ou indivíduos que prestam serviços de tradução. Os *formadores*, que são as instituições responsáveis pela formação de tradutores. Os *criadores de ferramentas*, as empresas que produzem as ferramentas que tornam o trabalho dos tradutores mais rentável e, finalmente, os *facilitadores*, as organizações profissionais e de padronização encarregadas de coordenar o desenvolvimento da indústria e o trabalho associativo dos diferentes integrantes da indústria de idiomas. A tradutologia, e mais explicitamente seu ramo aplicado (Holmes, 2000), faz parte desse ecossistema e uma de suas principais funções é a formação de profissionais de tradução. Ter essa ideia em mente é reconhecer que a formação de tradutores deve corresponder não apenas ao que cada educador acredita que deve ensinar, mas também considerar a dinâmica geral do “ecossistema” da indústria da tradução para garantir seu funcionamento.

Em um contexto mais específico, a ideia de comunidade se aplica às unidades acadêmicas onde a tradução é ensinada. Nas universidades, é cada vez mais importante reconhecer a existência de várias posições filosóficas sobre o que é a tradução. Em um artigo publicado em 2000, Andrew Chesterman distingue sucintamente três posições filosóficas que coexistem na tradutologia. Na primeira, a tradutologia é uma ciência aplicada semelhante à tecnologia ou à engenharia. Seu objetivo é resolver problemas práticos que a sociedade considera importantes. Desse ponto de vista, a tradutologia é impulsionada por necessidades externas: a necessidade de um banco de dados bilíngue em medicina, a necessidade de criar um novo programa de tradução automática, a necessidade de formar professores. Na segunda, a tradutologia é uma disciplina hermenêutica, como a crítica literária ou a filosofia de análise

conceitual. Nessa visão, o objetivo é resolver problemas internos à disciplina. Os problemas em si são cientificamente justificados e são do tipo: Qual é o papel do tradutor na sociedade?; O que acontece quando argumentamos que a tradução é apropriação?. Os tradutólogos que veem a tradutologia sob esse ponto de vista estão interessados em problemas como: tradução e alteridade, tradução e religião, tradução e ética, etc. Em terceiro lugar, a tradutologia é uma ciência humana empírica, como a sociologia ou a psicologia, cujo objeto de estudo é um tipo de comportamento humano. O objetivo da tradutologia, de acordo com essa visão, é descrever, explicar e prever como qualquer outra ciência. O melhor exemplo dessa visão é o trabalho de Toury (1995).

A formação abrangente de tradutores e professores de tradutores exige que essas três visões da tradutologia não existam de forma independente. Nesse sentido, o contexto universitário é o melhor terreno para que essas posições floresçam em uma relação de complementaridade e interdependência.

Inovação Metodológica

A terceira aplicação do conceito de comunidade na tradutologia tem a ver com a importância das atividades em sala de aula para a produção de conhecimento essencial na formação de formadores. Embora no contexto social e no contexto institucional seja possível observar certo grau de comunidade, em um contexto mais elementar, entre os professores, é mais difícil encontrar esse senso de comunidade. A prova mais clara da ausência dessa comunidade é fornecida pelo professor Jean Delisle, que, desde a década de 1980, se empenhou para chamar a atenção para a necessidade de tal comunidade. A citação a seguir ilustra a situação do ensino em cursos práticos de tradução:

Será que sabemos o que realmente acontece em sala de aula? Será que sabemos como a tradução é ensinada nas diferentes escolas? E eu não saberia dizer, por exemplo, como meus colegas de outras universidades ensinam tradução [...], e talvez eles também não saibam como ensino. Não poderíamos refletir acerca do ensino de tradução para além da estruturação de programas? Seria insensato esperar que os pedagogos se questionem sobre as modalidades de aprendizagem *dentro e fora* da sala de aula?⁴ (Delisle, 1988, p. 204, tradução nossa).

As observações de Delisle servem para destacar a falta de inovação no ensino dos cursos de prática de tradução. Ao mesmo tempo, a relevância das observações de Delisle corrobora a falta de comunidade à qual nos referimos. A atualidade de suas observações está na rejeição do autor às práticas de tradução em grupo na sala de aula (Delisle, 1988, p. 211). Ou seja, práticas de tradução em que o professor designa um texto e, em seguida, em sala de aula, os alunos, sob sua orientação, fazem a tradução. O que Ladmiral (1977) chamou de *performance magistrale*, aula magistral, aula expositiva. De acordo com Delisle, esse é um método antiquado e pouco eficaz, pois não representa qualquer vantagem seja do ponto de vista do conteúdo de aprendizagem (quase nulo), seja da metodologia (porque ela é inexistente e porque as dificuldades de tradução são tratadas aleatoriamente a partir dos textos), seja dos princípios pedagógicos, pois esses exercícios são desmotivadores e, na maioria das vezes, excessivamente entediantes para os alunos (1988, p. 211). O fato de que a *performance magistrale* ainda parece ser a metodologia de ensino mais usada atualmente, apesar das desvantagens identificadas por Delisle e outros especialistas, sugere que o conhecimento gerado na comunidade tradutológica teve pouco efeito na formação de tradutores.

6 Felizmente, à medida que o número de professores com formação universitária em um dos ramos da tradutologia aumenta, ou à medida que membros de disciplinas com uma tradição de pesquisa aplicada melhor estabelecida se juntam a eles, a discussão sobre a dinâmica da sala de aula se enriquece e tende a mudar. A pesquisa colaborativa é o primeiro passo para a criação de uma comunidade interessada no estudo do que acontece nas salas de aula de tradução. Dessa forma, é possível ser gerar um tipo de conhecimento que sirva como base para a formação de professores e, é claro, para otimizar o desenvolvimento das aulas e a competência de tradução dos estudantes.

Pesquisa Colaborativa

Na pesquisa colaborativa, um grupo de profissionais define, organiza e realiza o estudo de um problema de interesse comum. Alguns dos métodos de pesquisa que foram usados para esse tipo de iniciativa incluem: pesquisa-ação, estudos de caso e pesquisa etnográfica. Alguns dos aspectos que poderiam ser estudados são: o desempenho do professor ou dos estudantes, a interação do professor com os estudantes e entre os estudantes, a eficácia das atividades em sala de aula ou o efeito da avaliação de traduções no processo de aprendizagem, entre muitos outros. Todos esses aspectos podem ser estudados *in situ* na sala de aula e podem contribuir

para a construção do tipo de conhecimento didático e pedagógico que facilite a integração de novos professores de tradução em seu trabalho educacional.

Estudos de Caso

Nesta terceira parte, são apresentados alguns dados gerais de duas atividades de pesquisa colaborativa em sala de aula. Essas duas atividades fazem parte de uma proposta de metodologias ativas para o ensino de tradução. O objetivo dessas atividades é destacar os contrastes entre o tipo de dados que um professor pode fornecer *a priori* ou *a posteriori* de sua própria classe e as informações que podem ser obtidas *in situ* com a participação de um observador externo ou com as opiniões dos estudantes quando estes têm a possibilidade de se expressar livremente.

Caso 1

O primeiro caso é a aplicação da aprendizagem baseada em problemas (ABP) em um curso de pesquisa documental e terminológica e o segundo é a compilação e interpretação dos resultados de uma observação não participativa em um curso de metodologia de tradução. Para o nosso caso, adaptamos a metodologia proposta por Des Marchais e seus colaboradores em 1996 para cursos de medicina na Universidade de Sherbrooke, Canadá (Des Marchais, 1996).

Inspirada nas ideias sobre educação do filósofo estadunidense John Dewey, a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP) busca confrontar os estudantes com um problema sem que eles tenham recebido qualquer instrução prévia sobre o assunto a ser estudado. O problema, que no contexto do ensino de tradução poderia ser chamado de “projeto”, busca reproduzir, na medida do possível, uma situação real de trabalho. Os estudantes se organizam em grupos e, com a ajuda de um tutor, planejam de forma colaborativa a solução de um problema que depois terão de resolver individualmente.

Seguindo o princípio rogeriano de que o aprendizado é aprimorado quando se tem e se demonstra confiança no estudante, em sua capacidade de aprender e de controlar grande parte de seu aprendizado (Rogers, 1976, p. 107), a ABP foi aplicada ao curso *TRA 1400 Recherche documentaire et terminologique* [Pesquisa documental e terminológica] da Universidade de Montréal. Nesse curso, a figura do tutor foi dispensada e um porta-voz foi designado para apresentar os resultados da discussão em grupo para o restante da turma.

Os problemas são normalmente desenvolvidos em duas sessões, com uma semana de intervalo entre elas. Na primeira sessão, os grupos são formados, os estudantes recebem o

problema e o analisam de acordo com o protocolo a seguir, extraído da proposta de Des Marchais e seus colaboradores em 1996:

Primeira etapa (análise do problema)

1. Identificar as palavras-chave
2. Definir o problema
3. Propor possíveis soluções
4. Propor um plano de ação
5. Definir objetivos de aprendizado
6. Compartilhamento das discussões – Porta-vozes

Segunda etapa (síntese do problema)

1. Apresentar os resultados do estudo individual
2. Sintetizar as informações e aplicá-las ao problema
3. Analisar o trabalho em grupo
4. Analisar o trabalho individual
5. Compartilhamento das discussões – Porta-vozes

8 Esses são dois dos problemas abordados neste curso.

Problema 1

Você acabou de aceitar um projeto de tradução. Trata-se de um folheto para um público universitário sobre os diferentes tipos de bibliotecas e os dois sistemas de classificação de recursos documentais mais usados no mundo. Antes de começar a trabalhar, você decide descobrir mais sobre o assunto.

Problema 5

Sua agência de tradução acaba de assinar um contrato com a *High Wire Press*®, a empresa responsável pela publicação eletrônica de artigos de mais de 4.500 revistas especializadas em ciências da saúde. Sua agência será responsável pela tradução de uma seleção de artigos publicados na revista *Obesity Research*. A fim de começar a construir uma memória de tradução, consolidar um banco de dados de terminologia, criar um léxico de trabalho e facilitar a tradução do primeiro artigo enviado por esse cliente (*Visceral Fat Accumulation as a Risk Factor for Prostate Cancer*), seu gerente de projetos lhe deu a tarefa de encontrar seis (6) textos paralelos, três (3) textos em francês e três (3) textos em inglês. Cada texto deve ser acompanhado de um breve comentário de 200 palavras justificando sua escolha. Todos os textos devem ser enviados em cópia impressa ao Sr. Echeverri, o responsável pelas memórias de tradução, até as 16 h do dia 18 de março.

Enquanto os alunos analisam o problema ou resumem o trabalho de pesquisa, o professor circula entre os diferentes grupos observando o trabalho realizado por eles, respondendo às suas perguntas, oferecendo explicações adicionais, supervisionando as discussões para que aproveitem melhor o tempo da aula e, acima de tudo, discutindo individualmente ou com os diferentes grupos os aspectos importantes que exigem mais clareza.

Da mesma forma, quando os porta-vozes apresentam as conclusões da discussão para o restante da classe, o professor comenta, apenas quando absolutamente necessário, os aspectos que exigem mais clareza ou quando faltam informações.

Abaixo estão alguns comentários sobre o desenvolvimento dessa aula, de acordo com as anotações de um diário de pesquisa mantido pelo professor:

- Na maior parte do tempo de aula, os estudantes trabalham ativamente como um grupo em uma relação de igualdade.
- Muitos estudantes sentem algumas dificuldades para se adaptar ao método.
- Essa metodologia, como qualquer outra, não é universal, pois não se adapta a todos os estilos de aprendizagem e personalidades dos 36 estudantes da classe. Ela também pode não ser adequada a todos os estilos de ensino e a todos os cursos.
- Os estudantes sentem que a quantidade de trabalho é maior do que em um curso ministrado de acordo com as metodologias tradicionais.
- As exigências de autonomia e planejamento do aluno são maiores, pois seu aprendizado depende do sucesso de seu trabalho de pesquisa.
- Muitos estudantes têm dificuldade para entender que eles mesmos devem encontrar a solução para o problema e que o professor está lá apenas para orientá-los no processo de pesquisa. Cabe a eles determinar a relevância ou não de suas respostas.
- Como as metodologias ativas favorecem a aprendizagem profunda, muitos estudantes, influenciados pelos métodos tradicionais, hesitam ao revisar o conteúdo do curso para a apresentação de avaliações com prazo limitado.
- Um bom número de estudantes do grupo demonstra que é capaz de assumir mais responsabilidade por seu aprendizado.

Comentários dos estudantes durante uma avaliação informal do curso no meio do trimestre, os quais apresentamos abaixo como propostas:

- Instruções mais claras.
- Redução da quantidade de trabalho.
- Modificação do valor percentual da avaliação do curso para dar mais peso ao trabalho realizado em sala de aula.

-
- Adição de uma etapa extra no segundo estágio da solução de problemas, na qual o professor faz sua própria síntese para unificar conceitos e apontar as melhores soluções.
 - Reconhecimento de que muito se aprende ao compartilhar os resultados das investigações individuais com o restante do grupo.

Comentários dos mesmos estudantes na avaliação institucional de fim do trimestre:

- A ideia de estimular a reflexão sobre as questões é muito apropriada, mas o comentário do professor é necessário para confirmar os resultados da pesquisa pessoal.
- É muito bom aprender fazendo, mas eu gostaria que o professor tivesse fornecido mais “truques” de tradução. Muitas vezes, as discussões em grupo eram longas demais para os tópicos que tínhamos de discutir.
- O professor poderia ter ministrado aulas expositivas com mais frequência.
- Um pouco mais de teoria teria sido de grande ajuda.
- Os trabalhos eram muito longos e não tinham muito valor para a nota final.
- Praticamos muito e o trabalho em grupo é muito interessante, mas é muito difícil trabalhar sem estudar a teoria com antecedência.
- A metodologia da ABP é muito boa, mas seria melhor se o professor desse uma explicação teórica antes de iniciar a pesquisa individual.
- Não recebemos comentários suficientes do professor após cada problema para verificar se o conteúdo do curso foi assimilado.
- Curso interessante. No entanto, seria uma boa ideia variar um pouco os métodos de ensino. A ABP é muito boa, mas fica muito chata.

As informações obtidas dessa forma não apenas dão uma ideia mais concreta e válida de como a aula está indo, mas também oferecem uma visão das questões pedagógicas, não do ponto de vista do professor, mas da perspectiva dos estudantes. Enquanto o professor registra por escrito o que ele, de acordo com suas observações, acredita que está acontecendo na aula, os estudantes veem a mesma situação de sua própria perspectiva. Dessa forma, a triangulação (professor - estudante - observador) de informações é possível para se obter uma imagem mais clara e precisa do que realmente está acontecendo em sala de aula. Além disso, os estudantes têm a possibilidade de participar ativamente da tomada de decisões relacionadas ao

desenvolvimento do curso e, ao mesmo tempo, são convidados a refletir sobre o aprendizado da tradução.

Caso 2

O segundo caso é uma observação não participativa de um curso de metodologia de tradução ministrado de acordo com o modelo de aula magistral (aula expositiva) por um professor com ampla experiência no ensino e na prática da tradução. O objetivo da observação foi analisar o tipo de interação na sala de aula entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos.

Do ponto de vista do observador, a seguir estão algumas das conclusões dessa observação:

- A interação em sala de aula foi, em quase todos os casos, iniciada pelo professor.
- Na maioria dos casos, a forma de interação era: pergunta do professor e resposta dos alunos.
- Em pouquíssimas ocasiões durante o curso, os alunos iniciaram as interações. Isso só aconteceu quando eles queriam mais clareza sobre as datas, modalidades, requisitos ou características dos trabalhos a serem enviados ou sobre os materiais do curso.
- A extensão das intervenções dos alunos raramente ultrapassou três frases e, na maioria dos casos, limitou-se a palavras isoladas.
- Em muitos casos, o professor faz a pergunta e ele mesmo a responde. Ele é forçado a responder diante do silêncio dos estudantes.
- A interação em sala de aula é muito afetada pela falta de comprometimento e cooperação por parte dos estudantes, que não assumem qualquer responsabilidade pelo desenvolvimento do curso.
- Essa falta de cooperação dos estudantes fica evidente nos casos em que o professor pede aos estudantes que preparem um dos objetivos do curso com antecedência (objetivo de acordo com Delisle, 2003) e depois o discutam em sala de aula. No dia em que o tópico é discutido em sala de aula, o professor pede aos estudantes que exponham suas opiniões sobre a leitura designada. Dois ou três estudantes (quase sempre os mesmos) respondem e expressam suas opiniões. O professor comenta a resposta de cada estudante. Em seguida, ele faz outra pergunta. Dessa vez, ninguém responde e, após alguns segundos de espera infrutífera, o professor responde à sua pergunta e

continua a explicar o restante do objetivo. No final da discussão, é difícil determinar o grau de compreensão dos estudantes. Em geral, e sem que o professor tenha lido todo o material designado, da perspectiva do observador, é evidente que o professor leu em voz alta e anotou o objetivo para os estudantes, os quais se limitaram a apenas tomar notas. Esse é um fenômeno observado durante todo o período em que foram realizados exercícios desse tipo.

- Algo semelhante à situação anterior aconteceu com os exercícios de tradução realizados pelo professor em sala de aula. Quando a classe se depara com uma dificuldade de tradução e quando as propostas dos estudantes não são adequadas, o professor acaba fazendo o exercício sozinho. Nesses casos, os estudantes aceitam as propostas do professor ou simplesmente comentam sobre a pertinência ou não das soluções propostas. Da mesma forma, não é difícil perceber que muitos dos estudantes não preparam suas traduções, mas as fazem em sala de aula e que muitos deles realizam *tradução à vista*.
- Continuando com os exercícios de tradução em sala de aula conduzidos pelo professor, foi observado um fenômeno interessante. No decorrer da aula, o professor afirmou que não estava tentando impor sua tradução e frequentemente convidava os estudantes a propor e defender suas traduções. Entretanto, muitas vezes, nesses exercícios de tradução, a discussão de um problema de tradução terminava quando o professor sugeria uma solução.
- Repetidamente, o professor afirmou que o curso não era um curso de idiomas. No entanto, boa parte do curso foi dedicada a questões linguísticas.

Conclusão

Em primeiro lugar, é importante destacar o caráter crítico, objetivo e imparcial dos comentários feitos pelos estudantes quando eles têm liberdade para se manifestar e as conclusões da observação apresentada acima. Em seguida, na literatura tradutológica, é comum encontrar casos em que os professores compartilham, do seu próprio ponto de vista, as experiências de suas turmas. Essa é uma prática positiva porque é a matéria-prima para as reuniões e publicações profissionais que são a base da comunidade tradutológica. Em terceiro lugar, é válido questionar a importância de ver o desenvolvimento das aulas de outra perspectiva. Ao comparar as conclusões dessa observação com os objetivos gerais e específicos da aula, o professor poderá verificar se o que ele acredita estar acontecendo na sala de aula está

realmente acontecendo. Por outro lado, as informações obtidas de forma colaborativa com os estudantes ou com um colega ou colaborador lhe permitirão refletir sobre sua prática docente. Dessa forma, os aspectos que precisam ser revisados para que os objetivos do curso sejam atingidos conforme formulados serão corrigidos na hora. No caso da aula de metodologia de tradução, a participação ativa dos estudantes deve ser uma prioridade do curso, uma vez que um dos objetivos específicos é familiarizar os estudantes com a metalinguagem tradutológica e promover seu uso como um dos fatores que determinam o caráter profissional da formação universitária. As aulas de tradução devem, portanto, ser o local por excelência onde a discussão de questões de tradução se torna mais importante e onde a metalinguagem tradutológica não deve ser apenas memorizada, mas também colocada em prática. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa nos dá acesso ao que realmente acontece na sala de aula, dá uma ideia clara do que precisa ser melhorado e permite que o conhecimento sobre a formação de tradutores avance e se torne domínio de toda a comunidade tradutológica.

Portanto, é correto concluir que, após mais de cinco décadas de desenvolvimento constante, a tradutologia gerou uma quantidade considerável de conhecimento que torna cada vez mais necessária a formação de um corpo docente especificamente treinado para formar tradutores para o século XXI. Em um momento em que a formação de formadores está ganhando força no contexto tradutológico, a pesquisa colaborativa é uma excelente opção para gerar dados empíricos que nos permitam ver a realidade dos cursos não como nós, professores, dizemos que eles são ou como gostaríamos que fossem, mas como eles realmente são. Por esse motivo, é importante fortalecer uma comunidade interessada em estudar o que acontece na sala de aula para gerar o tipo de conhecimento que pode apoiar a formação de formadores e o ensino de tradução. Assim como buscamos que o tradutor se profissionalize, também devemos buscar que o professor se torne cada vez mais consciente do que está fazendo em sala de aula para atender às expectativas dos tradutores em formação.

13

REFERÊNCIAS

- Baer, B. and Koby, G. (Eds.) (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Bachelard, G. (1969). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin.
- Chesterman, A. (2000). *What constitutes "progress" in Translation Studies?* in Birgitta Englund Dimitrova (ed.), *Översättning och tolkning. Rapport från ASLA: shöstsymposium, Stockholm, 5-6 november 1998*, Uppsala, ASLA, pp. 33-49.

Colina, S. (2003). *Translation teaching from research to the classroom*, New York/San Francisco, McGraw-Hill.

Delisle, J. (1988). "L'initiation à la traduction économique". *Meta* 33(2), pp. 204-215.

Des Marchais, J. (1996). *Apprendre à devenir médecin : Bilan d'un changement pédagogique centré sur étudiant*, Sherbrooke (Québec), Presses de l'Université de Sherbrooke.

Holmes, J. (2000). "The Name and Nature of Translation Studies", in Lawrence Venuti (ed.), *Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, pp. 172-185.

Kiraly, D. (2000). *A Social constructivist approach to translator education*. Manchester, UK & Northampton, MA, St. Jerome Publishing.

Ladmiral, J.-R. (1977). « La traduction dans le cadre de l'institution pédagogique », *Die Neueren Sprachen* 76, pp. 489-516.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre* (Daniel Le Bon, Trad.), Paris, Dunod.

Shreve, G. (1998). *Keynote Address: Language in Business / Language as Business Conference Institute for Applied Linguistics*, Kent State University, Kent, Ohio. October 8, 1998. En línea:

<http://appling.kent.edu/ResourcePages/ConferencesandWorkshopsPast/LanguageinBusiness/Thursday/01-Shreve.PDF> página consultada março 2003.

Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies - and beyond*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

¹ O texto traduzido conta com a autorização de tradução e publicação de Sandra Soucy, então diretora de produção e de administração de *Les Presses de l'Université de Montréal*, editora responsável pela publicação da revista META, em 6 de outubro de 2022; autorização foi concedida a Patrícia Rodrigues Costa.

ECHEVERRI, Álvaro. *La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción*. META, Montréal, Canadá, v. 50, n. 4, 2005, 10 p. <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n4-meta1024/019863ar/>

² « Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. » (Bachelard 1969 : 19)

³ N.d.T.: Em artigo intitulado "About maps, versions and translations of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology" publicado em 2017 no periódico *Perspectives*, Echeverri discorre acerca da "metavirada" da tradutologia, isto é, acerca do papel desempenhado pela tradução de textos teóricos sobre tradução após a década de 1970 para a consolidação da área. Neste artigo, Echeverri discorre sobre as diferentes escolas/versões/mapas que compõem a área da Translatologia (*Translatology*), a saber: (1) *Translation Studies*, a versão europeia derivada do grupo de Leuven; (2) *Traductologie*, a versão francesa-canadense que se desenvolveu a partir dos escritos de Antoine Berman, tendo sido cunhada pelo canadense Brian Harris; (3) *Traducología*, a versão espanhola proposta por Amparo Hurtado Albir em 1999. Tais escolas, versões ou mapas seriam representações de diferentes tradições da área por meio das quais podemos observar diferentes estratégias da comunidade acadêmica para compreensão e apresentação da tradução como disciplina, assim como estabelecer relações entre suas subáreas, compreendendo, deste modo, sua dinâmica.

⁴ NdT.: « Sait-on seulement ce qui se fait concrètement dans la salle de classe ? Sait-on comment s'enseigne la traduction d'une école à l'autre ? Je serais bien embêté de dire comment mes collègues des autres universités enseignent la traduction [...], et eux ne savent probablement pas non plus comment je procédai. Ne peut-on pas pousser la réflexion sur l'enseignement de la traduction au-delà de la structuration des programmes ? Est-il déraisonnable de souhaiter que les pédagogues s'interrogent sur les modalités de l'apprentissage de la traduction dans et en dehors de la salle de classe ? » (Delisle, 1988, p. 204)