

2 Fundamentação teórica e metodologia de pesquisa

Neste capítulo, serão apresentadas as abordagens teóricas que informaram esta pesquisa voltada para identificar e compreender as crenças emergentes de um grupo de alunos de Tradução.

Dos Estudos da Tradução, área em que se situa o trabalho, apresentarei sucintamente algumas abordagens aplicadas à pedagogia da tradução e os conceitos a elas relacionados, que foram complementados por pesquisas advindas da área da LAELE. A escolha dos conceitos e teóricos a guiarem este trabalho foi bastante seletiva e deveu-se à sua importância para a dissertação. Certamente, muito material relevante não pôde ser utilizado devido ao enfoque do trabalho, que já é plural por si.

2.1. Diferentes abordagens aplicadas ao ensino de tradução

Pesquisadores do campo disciplinar da tradução no mundo todo têm, cada vez mais, se dedicado à questão do ensino dessa atividade. A partir da década de 1980, o avanço no número de estudos publicados tem sido considerável. O alto número de artigos e livros que contemplam a formação de tradutores pode ser verificado em uma simples pesquisa no site “Google Acadêmico” ou “Google Livros”. A revista *Cadernos de Tradução* nº 17 (v. 1, 2006), por exemplo, é um número temático sobre a pesquisa em ensino de tradução no Brasil. As organizadoras Pagano e Vasconcellos oferecem nesse volume uma bibliografia relacionada ao assunto onde constam 58 estudos desenvolvidos nacional e internacionalmente. Dentre os livros publicados, muitos enfocam o “saber fazer” na tradução e oferecem quase que um “passo-a-passo” de como se tornar tradutor. Alguns exemplos são: Baker (1992), Kiraly (1995), Kiraly (2000), Robinson

(2002), e Pagano et alli (2006). Abaixo, mencionarei brevemente sobre o que cada um trata, seguindo a ordem de publicação.

Mona Baker (1992), em seu livro *In Other Words*, oferece um instrumento para o aprendiz autodidata com enfoque nos vários tipos de equivalência. Ela começa pelas unidades mais básicas e vai sofisticando o nível de dificuldade ao longo dos capítulos, desde a análise de palavras isoladas até o contexto cultural do texto traduzido. Em cada capítulo, fornece explicações teóricas e exemplos de traduções. Seguem-se exercícios e sugestões de leituras complementares. Baker ressalta a importância de uma aprendizagem sistemática para o reconhecimento de qualquer profissão (p.1).

Kiraly, apesar de ter reconhecido mais tarde que havia mudado de opinião quanto ao que postulou no livro publicado em 1995, intitulado *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, já demonstrava nele uma preocupação com as práticas pedagógicas em tradução que fossem “não comunicativas” e que não refletissem o que os tradutores profissionais faziam (1995, p. 1), assim como com a identidade profissional em formação nos aprendizes. Essa última é, segundo ele, tema central do livro (1995, p. 2). Por essa razão, nele, o autor rejeita a pedagogia tradicional da sala de aula de tradução em que o professor traz a sua tradução ideal, da qual a tradução feita pelos alunos deve se aproximar ao máximo. Não conseguir esse feito significa fracasso, o que diminui a vontade de participar. Ele já apresentava, portanto, uma preocupação em levar em conta tanto o aspecto mental quanto o social nas teorias que se aplicassem ao ensino de tradução.

Por sua vez, no livro publicado em 2000, *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Kiraly deixa patente seu descontentamento com a pedagogia da tradução tradicional, centrada no professor, e oferece uma proposta pedagógica alternativa, baseada na teoria socioconstrutivista. Ele passa às mãos dos leitores, provavelmente professores, um trabalho repleto de estudos de caso e bem calcado na teoria, onde propõe que o tradutor seja visto não como aquele profissional solitário, sentado ao computador, mas situado num mundo cheio de atividades sociais e profissionais.

Já Robinson (2002), em seu livro *Construindo o tradutor*, privilegia o produto da tradução, através de conselhos práticos que servem, principalmente, para o aprendiz autodidata, apesar de seu livro oferecer um apêndice para professores com sugestões de atividades a serem propostas em sala. Tanto essas

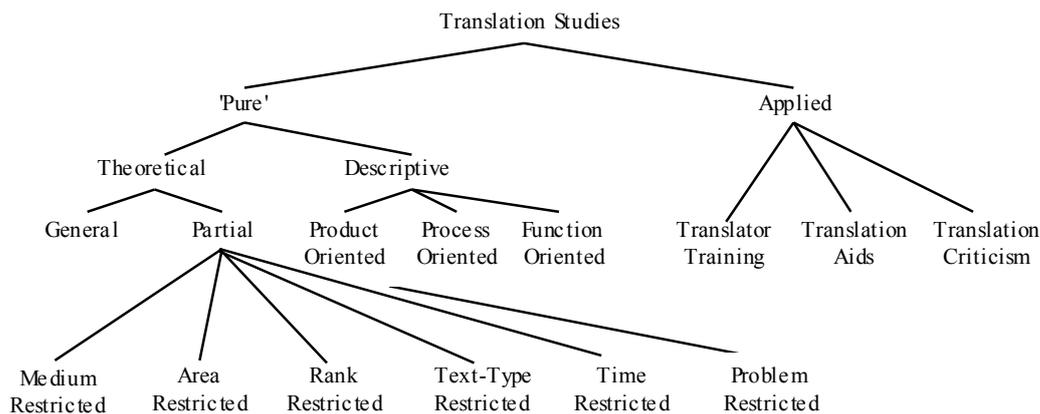
atividades como as voltadas para o tradutor autodidata visam otimizar o processo tradutório, levando aqueles que fizerem uso das ideias que postula a traduzir de forma mais rápida e eficiente. A crença que subjaz ao seu trabalho é a de que quanto mais se traduz, melhor se traduz.

Pagano et alli (2006), em *Traduzir com Autonomia*, oferecem estratégias para que o tradutor autodidata inicie uma reflexão sobre tradução e consiga buscar os recursos necessários à sua atividade. Há nesse livro, inclusive, um capítulo cujo enfoque são as crenças sobre a tradução e o tradutor. Assim como no livro de Baker (1992), a estrutura segundo a qual cada capítulo se organiza é a mesma. De forma muito didática, os autores listam os objetivos daquele capítulo, tecem considerações teóricas sobre o tópico em questão, apresentam exercícios com respostas e comentários, além da conclusão e de sugestões de leituras complementares.

Embora eu tenha feito uma breve menção a alguns livros cujo objetivo é dar ao tradutor em potencial um instrumento passo-a-passo de aprendizagem, não pretendo afirmar que existam apenas esses. Há outros que, por razões de espaço, não mencionarei aqui. Os citados acima são os que considero merecedores de destaque, por sua contribuição à área e sintonia com minha dissertação.

Sendo esta dissertação pertencente à área dos Estudos da Tradução, e pelo fato de o campo geral da tradução ser tão amplo, utilizarei o “mapa” da disciplina originalmente idealizado por James S. Holmes² e, mais tarde, esboçado por Gideon Toury (1995, p. 10) sob forma de organograma para situá-la nessa área. Esta pesquisa se estabelece no ramo aplicado (*applied*) e, mais adiante, no subgrupo do ensino da tradução (*translator training*), visto que seu enfoque é a formação do tradutor.

² A estrutura básica da disciplina foi apresentada no texto “The Name and Nature of Translation Studies”, de 1988, que reproduz um trabalho apresentado em 1972 no III Congresso Internacional de Linguística Aplicada, realizado em Copenhague.



Apresentarei a seguir quatro abordagens aplicadas à pedagogia da tradução: a transmissionista, a cognitivista, a pós-estruturalista e a socioconstrutivista. Quanto à primeira, cabe ressaltar que ela não orienta nenhum dos trabalhos publicados sobre os quais falarei, mas se faz importante mencioná-la porque, segundo Kiraly (2000), é a pedagogia dominante no ensino da tradução.

2.1.1. A abordagem transmissionista

A pedagogia tradicional promovida pela modernidade se baseia na transmissão de conhecimentos. Em seu estudo, Ruiz (2003, p. 17) aponta que

vários autores destacam que muitas instituições de ensino superior ainda utilizam, preponderantemente, modelos de ensino-aprendizagem convencionais [...]. [N]o caso do ensino superior brasileiro, [...] a ênfase sempre foi e continua sendo dada ao processo de ensino (centrado no professor), mais que no processo de aprendizagem (centrado no aluno).

O professor é o detentor exclusivo do conhecimento que deve ser *passado* para os aprendizes. No ensino da tradução orientado por essa pedagogia, a mente do aluno poderia ser comparada a um recipiente onde seriam guardadas as estratégias “certas” e os termos de que necessitariam mais tarde em sua vida profissional, como se a eles fosse possível compilar tudo o que devem saber.

O professor é que detém o controle na pedagogia moderna tradicional, numa perspectiva que Miller e Seller³ (1985 *apud* Kiraly, 2000, p. 20) chamam de “transmissionista”. Na ponta oposta, numa perspectiva chamada

³ MILLER, J. P. & SELLER, W. Transmission position: educational practice. In: MILLER, J. P. & SELLER, W. (Eds.) **Curriculum Perspectives and Practice**, New York: Longman, 1985. p. 37-61

“transformacional”, o controle está nas mãos dos alunos. Kiraly (2000, p. 21) menciona que as crenças dos professores se posicionam nas partes intermediárias desse *continuum*, visto que as duas perspectivas são os seus extremos, caracterizando dois parâmetros dicotômicos.

O estudo de González-Davies sobre formação do tradutor (2004) é informado principalmente pela abordagem comunicativa, pela aprendizagem cooperativa, pelo socioconstrutivismo e pelo ensino humanístico. A julgar pelas principais vertentes que direcionam sua proposta, há uma rejeição ao modelo de ensino centrado no professor e conseqüente privilégio à visão do aprendiz como agente da construção de seu próprio conhecimento, além de levar em conta o reflexo das crenças e dos fatores emocionais em seu desempenho. A autora resume a abordagem do livro da seguinte forma:

a meta do processo de ensino/aprendizagem é encorajar a comunicação intersubjetiva em uma atmosfera positiva, principalmente através do trabalho em grupo, para adquirir competência linguística, enciclopédica, transferencial e profissional e para aprender a aprender sobre tradução. (p. 14)

A estudiosa enumera (p. 14), além das já referidas abordagens transmissionista e transformacional, uma outra, intermediária, denominada de transacional, totalizando três abordagens principais aplicadas ao processo de aprendizagem:

- a. *Transmissionista*: o contexto de aprendizagem tradicional, focalizado no produto e centrado no professor, onde traduções exemplares são escolhidas para serem recebidas por alunos que não questionam, instruídos a “ler e traduzir”.
- b. *Transacional*: baseada na aprendizagem cooperativa, conta com trabalho em grupo e interação, mas o professor ainda tem a resposta final para os problemas que surgem durante as atividades.
- c. *Transformacional*: contexto centrado no aluno e na aprendizagem, com enfoque no estudo colaborativo e na exploração do processo tradutório, onde o professor age como guia e há espaço para os procedimentos que unem o trabalho em classe à prática fora dos muros da universidade.

Martins (2006, p. 38) afirma que:

[a]té 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, p. 100⁴), termina “ensinando”, em nome de verdades

⁴ ARROJO, Rosemary. Postmodernism and The Teaching of Translation. In: DOLLERUP, Cay; APPEL, Vibecke (Eds.) **Teaching Translation and Interpreting** Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 97-103.

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.

Se a abordagem à qual tradicionalmente os aprendizes de tradução estão submetidos pode ser descrita como “transmissionista”, pode-se supor que os professores estejam reproduzindo a tendência natural de repetir em sua própria prática profissional o modo como foram ensinados, seja porque não refletiram sobre o assunto, seja porque é mais cômodo, ou mesmo porque as próprias instituições de ensino os pressionam para que mantenham as práticas mais tradicionais, como exemplificado a seguir:

As instituições de ensino são, porém, particularmente conservadoras – sendo uma de suas mais importantes funções assegurar que aprendizes de um determinado campo adquiram padrões de comportamento que se encaixem nas normas sociais e culturais existentes. Abordagens educativas alternativas podem ser difíceis de introduzir ou até experimentar, por causa da inércia que é própria da educação formal enquanto processo social. (Kiraly, 2000, p. 25)

A crença popular de que basta conhecer um par de línguas para ser capaz de traduzir pode ser um dos fatores que explicam a pouca ênfase, até o momento, na formação de professores de tradução. Se o tradutor não precisa ser formado, também não são necessários formadores. Durante alguns anos, por exemplo, no curso de especialização em Tradução da PUC-Rio, foi oferecido o módulo de Ensino de Tradução como disciplina obrigatória. No entanto, levando-se em consideração o perfil do alunado, outras disciplinas foram priorizadas pela coordenação e o módulo acabou suprimido, refletindo o baixo interesse dos próprios alunos em buscar formação adequada para o ensino de tradução ou em exercer o magistério na área.

Uma outra razão possível para essa escassez na procura de uma formação pedagógica em tradução pode ser a origem dos professores. Muitos dos educadores da área vêm do ensino de línguas. Devido às parciais similaridades entre o ensino das duas disciplinas, eventualmente esses profissionais pensam poder aproveitar, adaptar ou aplicar diretamente a didática já adquirida em uma sala de aula na outra.

As crenças de que para ensinar é preciso apenas transferir o conhecimento de professor para aluno e de que para traduzir é preciso apenas transferir um texto de uma língua para a outra funcionam de forma análoga, segundo Kiraly (2000, p. 17). Arrojo (1993, p. 137) já apontava para esse problema ao afirmar que o que se

espera do tradutor é o impossível: “produzir uma tradução livre de qualquer erro e que sobreviv[a] à passagem do tempo e a qualquer mudança de contexto”. A visão de tradução que ela critica é a de que o texto é estável, produzido em um vácuo sem influências externas. Os prejuízos àqueles que exercem as profissões tanto de professor quanto de tradutor se dão pela desvalorização de suas atividades, consideradas mais simples do que realmente são e, assim, justificando uma remuneração inadequada e uma posição social de pouco prestígio.

2.1.2. A abordagem cognitivista

Encontramos teorias cognitivas em vários campos do conhecimento. Nos Estudos da Tradução, essa linha de pesquisa começou a emergir em meados da década de 1980, na tentativa de se conhecer melhor os processos mentais atuantes durante o fazer tradutório (Kiraly, 1995, p. 3). Essa busca pelo cientificismo pode ser explicada pela tentativa de estabelecimento da disciplina, ainda muito recente.

As teorias cognitivistas em geral não levam em consideração a influência dos aspectos sociais daquele que executa determinada atividade. O enfoque é aquilo que acontece dentro da mente, em um processamento semelhante ao de um computador, onde há a entrada, a representação, o processamento e a saída.

O método de pesquisa emblemático desta corrente de pensamento faz uso da técnica dos protocolos verbais (*Think-Aloud Protocols* ou TAPs), advindos da psicologia experimental. Neles, o tradutor procura registrar os processos mentais que estão ocorrendo de maneira consciente através da verbalização e com ajuda de programas de computador. Alguns desses programas são o *Translog* e o *Camtasia*. Na maioria das vezes, a coleta é introspectiva, ou seja, feita no momento em que se realiza a tradução, mas também pode ser retrospectiva, isto é, feita imediatamente após a sua realização. Ambas são bastante controladas e, em geral, sofrem pouquíssima intervenção do pesquisador, principalmente a primeira. O protocolo verbal propriamente dito consiste na gravação e transcrição literal desses relatos.

Algumas triangulações, nesse tipo de pesquisa, podem levar em conta também os movimentos dos olhos, a gravação dos toques dados no teclado do computador, e vídeos. Os participantes são previamente informados sobre o que são protocolos verbais e o que devem fazer.

No tratamento dos dados, não menos rigoroso que a coleta, leva-se em consideração o ritmo da escrita e as pausas, por exemplo, no intuito de compreender o processo cognitivo durante o fazer tradutório. Com as conclusões a que chegam os pesquisadores, pretende-se fazer generalizações, propiciar a formação dos tradutores-aprendizes - repassando a eles as técnicas e estratégias que pareçam mais eficazes - e instituir critérios de avaliação (ver Alves 1997a; Alves 1997b; Alves 2006a; Alves 2006b).

As pesquisas assim orientadas mostram diferenças entre tradutores novatos e experientes no que concerne o tempo necessário para começarem a escrever o texto de chegada, pausas usadas para buscar apoio interno (na memória, por exemplo) ou externo (caso do dicionário), dentre outras.

Um aspecto fundamental para a aprendizagem de tradução, segundo essa visão, é a conscientização durante o fazer tradutório, o que levará o aprendiz a escolher as melhores estratégias segundo seu “estilo individual de aprendizagem” (p. 7), como o exemplo a seguir ilustra:

O que realmente importa é nossa atenção consciente em torno do foco do nosso trabalho. O importante é percebermos o que fazemos e como o fazemos. É saber que caminhos percorremos para transformar uma estrutura (x) na língua de partida em uma estrutura (y) na língua de chegada. (Alves, 2006, p. 34)

Podemos inferir, então, que aprender tradução com sucesso sob essa abordagem significa que o aluno saberá o que fazer nas situações tradutórias com a qual se deparar, visto que as estratégias a serem empregadas são universais, independentes do texto, do contexto e daquele que executa a tradução.

2.1.3. A abordagem pós-estruturalista

Há outros pontos de vista tão importantes quanto o transmissionista e o cognitivista quando se fala de ensino e aprendizagem. Um deles se baseia em pressupostos epistemológicos pós-estruturalistas. O pós-estruturalismo, de modo geral, se define por sua rejeição aos dualismos e oposições binárias e por uma

ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade, entre outras coisas. Ou seja, pode-se ver o pós-estruturalismo como um conjunto de desenvolvimentos teóricos pós-modernos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem. No pós-estruturalismo, o conhecimento deixa de ser visto como uma “propriedade”, como algo que possa ser racionalmente “descoberto”, “adquirido” ou “trocado”, uma representação da presença de algo auto-suficiente em si mesmo, independente da história e da ideologia, e assume seu caráter de instituição, de um “construto convencional” (Arrojo, 1993, p. 140).

Nas décadas de 1970 e 1980, tais pressupostos trouxeram consigo questionamentos a basicamente todas as ciências humanas e às artes. Esse fato colocava em discussão a validade de uma concepção objetivista do conhecimento e, conseqüentemente, as práticas educacionais nela apoiadas (Martins, 2006). Como aponta Martins (2006, p. 37), “[d]o 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”. Se isso é verdadeiro para a educação em geral, muito mais o será no ensino de tradução pelo seu processo de produção de texto, que é, como já citado anteriormente, construtor da realidade.

Associando a epistemologia pós-estruturalista às ideias sobre desconstrução propostas pelo filósofo francês Jacques Derrida e aos fundamentos da psicanálise, Rosemary Arrojo, pensando sobre o ensino, afirma:

O ensino não pode ser [...] a transmissão impessoal de um corpo de conhecimentos “prontos”. É muito mais do que isso, é “a criação de uma disposição original para a aprendizagem” (Felman, p. 80-81). Ensinar é, em princípio, poder despertar no outro, no aluno, o desejo de saber, a paixão pelo conhecimento, uma paixão que somente pode ser deflagrada numa situação dialógica em que professor e aluno devem repetir a mesma estrutura de alteridade que propicia o desencadeamento de um processo de psicanálise. Ou seja, para que a aprendizagem possa ser acionada, na relação com seu aluno, o professor precisa ocupar o lugar que o analista ocupa em sua relação com o analisando – a posição do “sujeito suposto saber” – que inicia o processo transferencial, essa “miragem” que desencadeia qualquer interação humana. (1993, p. 143-144)

Aqui, o professor é descrito como aquele que, idealmente, desperta no aprendiz o desejo de saber. Essa visão se alinha com a de Dufva et al.⁵ (1996 *apud* Dufva,

⁵ DUFVA, H.; LAHTEENMÄKI, M.; ISOHERRANEN, S. **Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä, sem oppimisesra ja opetuksesta.** Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 1996.

2003), Kalaja & Dufva⁶ (1997 *apud* Dufva, 2003) e Kalaja et al.⁷ (1998 *apud* Dufva, 2003), que veremos na seção de análise dos dados, de que a voz do professor é uma das de maior influência na formação das crenças. O poder de despertar no aprendiz o desejo de buscar o conhecimento é de importância inegável.

Sob esse prisma, os significados linguísticos são construídos através da negociação. Nenhum falante, gramática ou contexto os detém. Eles surgem na relação dinâmica entre esses componentes, validados por uma comunidade linguística. Portanto, os pressupostos dessa abordagem não se identificam com os da abordagem cognitivista.

Em seu artigo “O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória” (1992), Arrojo tece uma pequena narrativa onde uma tradutora-aprendiz chega até ela com uma listinha de palavras de uma determinada área técnica na esperança de que a professora consiga solucionar as dúvidas de tradução que ela própria não conseguiu com a ajuda de dicionários. O desejo que a aluna tem de que a professora lhe forneça os termos em português de palavras completamente descontextualizadas reflete uma crença completamente oposta à do pós-estruturalismo. Neste, acredita-se que não há significados estáveis, mas dependentes da interpretação, que é dependente da agentividade daquele que ouve, vê ou lê sobre o texto.

2.1.4. A abordagem socioconstrutivista

Advinda da psicologia educacional, a abordagem socioconstrutivista propõe que o conhecimento seja construído pelos aprendizes, em vez de, simplesmente, transmitido a eles, e que o significado seja negociado, não somente

⁶ KALAJA, P.; DUFVA, H. Kohtalona koulu: englanninopettajan ammattiurasta ja – identiteetistä. In: MAURANEN, A.; PUURTINEN, T. (Eds.) **Translation, acquisition, use** (AFinLA Yearbook 55). Jyväskylä: AFinLA, 1997. p. 203-218.

⁷ KALAJA, P.; DUFVA, H.; NORDMAN, L. Kirjoitetaan kielistä – puhutaan kielillä: kielivalinnat opettajien elämäkerroissa. In: LUUKKA, M. R.; SALLA, S.; DUFVA, H. (Eds.) **Puolin ja toisin** (AFinLA Yearbook 56). Jyväskylä: AFinLA, 1998. p. 131-145.

por professor e alunos como também pelos alunos entre si, assumindo assim uma diversidade proporcional ao número de participantes do processo. Essa corrente pedagógica cuja referência maior é o psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934) orienta métodos de ensino nos quais, na interação entre dois indivíduos, estes se desenvolvem e o conhecimento se constrói. Por isso, o trabalho em grupo assume caráter fundamental. Nesse processo, o que acontece no plano externo e social, através da interação, caminha para o plano interno e individual, e se transforma em conhecimento.

A partir daquilo que os aprendizes já dominam se formam novos saberes. Numa aula encaminhada por essa corrente, o professor não começa expondo determinada matéria, fornecendo informações aos aprendizes. Primeiro, ele elicitando conceitos que os alunos já sabem para daí introduzir aquilo que não sabem e que eles não são capazes de aprender sozinhos. Essa relação social de mediação coloca professores e alunos no mesmo processo. Como apontam Boiko e Zamberlan (2001, p. 51), “o papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos”.

Se, como pensam os socioconstrutivistas, é na interação que o conhecimento se constrói, ele é dinâmico por natureza. Se, como pensam os cognitivistas, é no processamento da informação na mente do indivíduo que o conhecimento é produzido, ele é estático por natureza.

Embora Kiraly tenha publicado *Pathways to Translation* em 1995, livro onde propõe uma pedagogia baseada em pesquisas norteadas por teorias cognitivistas, fazendo, inclusive, uso dos protocolos verbais, o autor percebeu ao longo dos anos que as *intuições* dos indivíduos estavam bastante intrincadas com os processos que vinha observando. Apesar das chamadas “intuições” não pertencerem a um método científico cognitivista, essa percepção por parte do autor resultou numa mudança em seu modo de pensar e, conseqüentemente, em outro livro, *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (2000), desta vez propondo uma pedagogia baseada no socioconstrutivismo. A abordagem socioconstrutivista, nesse segundo momento, fazia mais sentido para ele, pois os significados, que são negociados, e as crenças, que são formadas ou modificadas, caso existam *a priori*, passavam a ter importância fundamental. Segundo o autor (2000, p. 3), “o desenvolvimento da verdadeira experiência só pode se dar

baseado numa ação situada, na construção colaborativa do conhecimento e na experiência pessoal”.

A proposta de Kiraly (2000) menciona alguns dilemas apontados por Miller e Seller (1985) diante dos quais o professor deve se posicionar ao desempenhar sua função em sala de aula. Um deles diz respeito a quem deve estar no controle da aula. Segundo ele, as crenças dos professores se tornam visíveis através “dos papéis que adotam na sala de aula, nos tipos de atividades pedagógicas que organizam, assim como o quê e como esperam que seu aluno aprenda” (*ibid.*, p. 21).

De acordo com o mesmo autor, é de suma importância que o aluno de tradução aprenda a exercer controle, autoridade e responsabilidade, visto que, em sua futura vida profissional, fará escolhas a todo o tempo, e a grande maioria delas, sozinho. Por essa razão, precisará exercitar sua autonomia.

O estudioso conta em seu livro (2000, p. 10) que, quando iniciou sua atividade tradutória, em 1988, esperava-se de um tradutor que tivesse conhecimento suficiente para ler um texto em uma língua de partida e produzir, em uma língua de chegada, um outro texto que supostamente refletisse o que estivesse escrito no que lhe serviu de fonte, capacidade por ele denominada “competência tradutória”. Além disso, o tradutor profissional contava com um período de tempo razoavelmente confortável para terminar seu trabalho.

Nos dias de hoje, as habilidades exigidas do tradutor são muito diversas. Espera-se, por exemplo, que ele saiba usar as ferramentas tecnológicas disponíveis; justifique suas escolhas textuais, quando necessário; pesquise termos que não pertencem à sua área; negocie e colabore com outros tradutores, etc. Além disso, na atualidade, não é difícil encontrar situações onde, por exemplo, um filme deve ser lançado ao mesmo tempo em diferentes partes do mundo. Por razões mercadológicas, tudo deve ser feito com rapidez e qualidade.

Há também uma maior preocupação com as diferenças entre as culturas de origem e de chegada. Um exemplo desse fenômeno é que não se traduz um *software* simplesmente, mas, sim, faz-se a sua localização. Esse novo contexto social exige um perfil profissional diferente daquele que foi requisitado de Kiraly quando começou a traduzir profissionalmente. Segundo o autor, as novas habilidades exigidas do tradutor contemporâneo extrapolam o conceito de “competência tradutória”, constituindo o que ele denomina “competência de

tradutor”. Portanto, este é atualmente um profissional multifacetado. Para um contexto social e um perfil profissional novos, constitui-se, então, uma nova demanda de formação.

Apesar de reconhecer a importância de cada uma das abordagens sucintamente descritas acima, concordo em maior parte com o socioconstrutivismo. Acredito que seja na interação entre o tradutor-aprendiz e o outro, seja professor, aluno, profissional mais experiente, entre outros, que se constrói seu conhecimento e sua visão de si mesmo e do outro. Os modelos mentais que o aprendiz possui se confrontam com a realidade experimentada através das relações sociais o tempo todo e são modificados continuamente. Por pensar dessa forma, baseei meu trabalho amplamente sobre a obra de Kiraly. Seu trabalho une essa abordagem da psicologia educacional à sala de aula específica de tradução. Em um dos momentos em que nossas visões mais se aproximam, ele diz:

De tal perspectiva, a aprendizagem ocorre quando nos tornamos conscientes de que parte dos modelos mentais que criamos do nosso mundo não corresponde a algum fenômeno novo que percebemos. Assim, aprendemos através da experiência, adaptando e ajustando nossos modelos mentais quando se mostram incompatíveis com a informação com a qual entramos em contato em nosso ambiente. As implicações disso são fundamentais, tanto para o desenvolvimento da imagem emergente para o tradutor dos objetivos do processo de tradução e quanto para a sua experiência pessoal de formação. (Kiraly, 2000, p. 16)

Note-se que, por sua experiência anterior mais alinhada às abordagens cognitivistas, ele dá relevo aos modelos mentais. Diferentemente de Alves (2006), por exemplo, que fala em processos mentais e neles se detém, Kiraly leva em consideração a interação entre os modelos mentais e a realidade experimentada. É ela que os faz emergir e os modifica, gerando as crenças.

A seguir, descreverei algumas definições de crenças específicas da área de Estudos da Tradução que podem ser encontradas na literatura específica.

2.2.

A questão das crenças à luz dos Estudos da Tradução

Kiraly (2000) fala em intuições. Essa denominação não invalida a possibilidade de que esteja falando de crenças, pois, como veremos na seção

seguinte, estas receberam diversas denominações de diferentes teóricos desde que começaram a ser pesquisadas.

As intuições não se encaixam perfeita e precisamente em uma perspectiva cognitivista “científica” porque, enterradas como parecem estar nos recônditos escuros da caixa preta da mente, elas não nos oferecem nada além dos rastros mais efêmeros de suas ligações com processos mais conscientes e estratégicos. Não podemos identificar suas origens de pronto, não podemos predizer sob quais circunstâncias emergirão, e não podemos “ensiná-las”.

Partindo de uma perspectiva construtivista, as intuições são impressões dinamicamente construídas, destiladas de incontáveis ocorrências de ação e interação com o mundo e dos inúmeros diálogos nos quais nos engajamos enquanto vivemos, nas várias comunidades das quais somos membros. Ao nos comunicarmos e negociarmos com nossos pares e indivíduos mais experientes (e, portanto, com mais conhecimento), adquirimos o tato para o que é correto e apropriado, um tato que está calcado em nossas experiências sociais e predeterminado pela língua que usamos e compartilhamos com outras pessoas. (Kiraly, 2000, p. 3)

Pagano escreveu a respeito das crenças sobre a tradução e o tradutor. A definição de crenças usada por ela é a seguinte:

Por crenças entende-se todo pressuposto a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento. [...] Orientado pelas suas crenças, o aprendiz decide o que aprender, como, quando e em quanto tempo. (2006, p. 9)

Ao que foi dito acima, acrescento que, não apenas se “constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”, mas também se constrói uma opinião sobre si mesmo, especialmente no que diz respeito às suas próprias capacidades.

Esta dissertação não tem o intuito de julgar se as crenças proferidas pelos aprendizes são “corretas”. São analisadas apenas as crenças emergentes em um determinado momento, não a consequência delas. Crenças “corretas” são aquelas que estão de acordo com o que postulam os teóricos da área e que, presumidamente, conduzem a boas práticas de aprendizagem. Observe-se o que aponta Pagano, ao considerar a “aplicabilidade” ou “validade” das crenças:

Crenças que refletem *adequadamente* o processo de ensino / aprendizagem geralmente conduzem o aprendiz à escolha de recursos e formas apropriadas que, por sua vez, garantem o sucesso e o contínuo exercício de procedimentos acertados. Por outro lado, *crenças errôneas ou pouco fundamentadas* levam o aprendiz a optar por recursos e formas não apropriadas e culminam, geralmente, no insucesso e na insatisfação. (2006, p. 9, grifo meu)

Embora a autora possua um tom predominantemente cognitivista, há sinais de que já considerava o aspecto social e mutável na construção dessas crenças:

As crenças variam de pessoa a pessoa e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao *contexto sociocultural* com o qual interage. Por se tratar de ideias e pressupostos que o aprendiz formula a partir de sua experiência, as crenças são *passíveis de mudança*, seja pelo próprio acúmulo de vivências do aprendiz, seja pela intervenção deliberada por parte de algum agente (professor, empregador, colega, amigo, membro da família, etc.) no seu processo de aprendizagem. (2006, p. 11, grifo meu)

Por sua vez, Richards & Rodgers (1986/2001) apontam três aspectos sobre os quais devem refletir aqueles que estão planejando um curso. O primeiro deles são as abordagens, teorias e crenças sobre a matéria a ser ensinada. O segundo é a dinâmica da sala de aula e o terceiro são as atividades propriamente ditas. O primeiro aspecto influenciará os outros dois.

González Davies (2004, p. 5) afirma que as crenças sobre o que é tradução e quem o tradutor é na sociedade determinam o papel que professor e aprendizes assumem em sala de aula.

2.3. A questão das crenças à luz da LAELE

Da área da linguística aplicada, esta dissertação tem como embasamento estudos já publicados sobre as crenças de professores e aprendizes em relação à aquisição de segunda língua. Meu objetivo principal será identificar as crenças de um pequeno grupo de alunos e ex-alunos de uma graduação em tradução. A aplicação de conceitos da área de ensino de línguas estrangeiras à tradução já foi feita anteriormente por outros estudiosos. Um exemplo é González Davies, que, ao falar especificamente sobre formação do tradutor, justifica essa aproximação da seguinte forma:

Os Estudos da Tradução [...] têm bebido de diferentes fontes e disciplinas: seu caráter multifacetado os torna uma área de estudo complexa e ainda relativamente pouco explorada que, apesar da ausência de uma rica tradição pedagógica, tem que ser e está sendo ensinada.

A formação do tradutor não é nenhuma novidade, mas o interesse por abordagens pedagógicas mais recentes é. A maioria das outras matérias ensinadas nos cursos de graduação foram aprendidas na escola através de livros-texto e atividades adequadas. Esse não é o caso da tradução. Ela não é uma matéria escolar nem está diretamente ligada a uma delas, como as Ciências Médicas estão ligadas à Biologia, para futuros médicos e biólogos. Sua parente mais próxima talvez seja a aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Então, parece lógico

extrair abordagens de ensino e ideias desse campo e, daí, selecionar, integrar e adaptar as características especiais dos estudos da tradução. (González Davies, 2004, p. 11)

A pesquisa das crenças se deu primeiramente em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, na psicologia. Na linguística aplicada, começou a ser feita na década de 1980 pelos teóricos Henri Holec (*The learner as manager: Managing learning or managing to learn?*, 1987), Elaine K. Horwitz (*Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*, 1985) e Anita L. Wenden (*What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts*, 1986), entre outros. Em 1999, uma edição especial do periódico *System* marcou a pesquisa na área. Esse interesse sugere um passo em direção a uma progressiva mudança do foco de atenção do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno, a julgar preliminarmente pelos títulos dos trabalhos supracitados.

O que hoje chamamos de crenças já recebeu várias denominações na literatura especializada: *learners' philosophy of language learning*, *learning culture* e *folklinguistic theories of learning* são algumas delas (Barcelos, 2003, p. 9). A profusão de termos e de metodologias empregadas nas pesquisas leva a crer que o aumento do interesse pelo conceito sugira a sua importância para a área. Por outro lado, tamanha variedade acaba por atrapalhar uma conclusão mais precisa do que sejam as crenças, de fato. Porém, o que se mostra importante é o reconhecimento do fenômeno. Segundo Kalaja & Barcelos (2003, p. 1), de maneira bem simples, crenças são “opiniões e ideias que aprendizes (e professores) têm sobre a tarefa de aprender [...]”. Elas variam de indivíduo para indivíduo e podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Barcelos (2009, p. 28) faz uso da imagem de um iceberg para descrever a sala de aula porque dele só vemos a ponta, mas sua maior parte se esconde debaixo da água, onde os olhos não alcançam. Pensando na sala de aula como um todo, as crenças se localizariam na parte submersa do iceberg. Se também pensarmos as crenças como sendo icebergs em si, tanto aquelas que conseguimos depreender de alunos e professores como as que conseguimos inferir segundo as escolhas que fazem e as atitudes que tomam são apenas uma parte pequena e visível de um todo cuja maioria está subjacente e não chega ao nosso

conhecimento. Meu propósito, com este trabalho, é identificar e entender as crenças que norteiam os alunos na sala de aula de tradução e os significados que eles atribuem à tarefa de aprender a traduzir. Com isso, pretendo atingir um entendimento maior sobre seu mundo, suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de tradução e compreender como influenciam esse mesmo processo.

As pesquisas mais recentes advindas da área de aquisição de segunda língua retratam as crenças como sendo entidades em constante (re)construção. De acordo com Dufva, não é durante o tempo de vida de um indivíduo que elas mudam, mas a cada situação discursiva (2003, p. 146). Isso confirma sua certeza de que “[...] experiências novas não apenas *adicionam* algo à memória como também mudam a organização existente” (2003, p. 136) e de que “em qualquer situação que se apresente, como uma entrevista, as crenças parecem estar em movimento” (p. 143). Elas são parte de como os aprendizes constroem sua experiência (Dewey, Kalaja e Barcelos *apud* Barcelos, 2003) que, por sua vez, é socialmente situada (Dewey e Bakhtin *apud* Hosenfeld, 2003). Para Dewey (1933), “as crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas tomam ao longo de suas vidas” (Dewey *apud* Brown, 1971). As experiências influenciam as crenças e vice-versa (Yang *apud* Barcelos, 2003).

Dufva (2003, p. 131) classifica sua abordagem das crenças como *cognitiva*, em oposição a *cognitivista*, que seria uma ramificação da primeira. A diferenciação entre as duas me parece pertinente:

Minha própria abordagem às crenças de aprendizes e professores é *cognitiva*. Isto é, eu discuto as crenças como fenômenos cognitivos. Em muitas abordagens recentes de apelo alternativo, por exemplo, discursivas ou socioconstrutivistas por natureza, as abordagens cognitivas são bastante criticadas. O que deve ser percebido, no entanto, é que tais críticas são endereçadas àquelas abordagens cognitivas que compartilham as visões da psicologia cognitiva dominante que é cartesiana por natureza e também é chamada de *cognitivista* [...]. As metáforas básicas de mente, memória e conhecimento incorporadas à linha de argumento cognitivista enxergam a mente como um *recipiente* no qual o *conhecimento* – seja linguístico por natureza ou não – é memorizado e *armazenado* na forma de *representações estáticas*.

Não se pode negar, então, que, por estarem relacionadas ao pensamento, as crenças sejam entidades cognitivas, mas nem por isso são estáticas e imutáveis.

Alunos, professores e pessoas em geral possuem suas crenças sobre ensino, aprendizagem, tradução, etc. Quando nos tornamos aprendizes *de*

tradução, em particular, já temos, em geral, um repertório considerável de experiências vividas num contexto pedagógico e, conseqüentemente, crenças e expectativas sobre o que é ser professor, o que é aprender, que atitudes são esperadas de nós, dentre outras. Elas surgem na existência de cada indivíduo, surgem do senso comum e dos discursos a que somos expostos durante nossa vida escolar. Podemos, então, dizer que as crenças são individuais e, ao mesmo tempo, compartilhadas:

Os indivíduos estão conectados à comunidade de fala e à sociedade em geral. Eles adquirem grande parte do conhecimento que têm através dos discursos que são comuns nos contextos culturais, sociais e linguísticos em que vivem e, portanto, não há como o conhecimento não ser interdiscursivo, ecos das palavras que foram ditas e pensamentos que foram formulados por Outros. [...] As crenças podem ser consideradas únicas uma vez que refletem um ponto de vista pessoal, pertencem particularmente àquele que nela pensa e podem ser mantidas em privado ou articuladas à vontade em público. Ao mesmo tempo, necessariamente, as crenças sempre ecoam características que estão presentes nos discursos dominantes da sociedade. (Dufva, 2003, p. 137)

Alguns estudiosos defendem que algumas “vozes” exercem maior influência na formação das crenças do que outras, dentre elas, a do professor. Os estudos feitos por Dufva et al.⁸ (1996 *apud* Dufva, 2003) tendo como objeto de análise as narrativas de alunos e os feitos por Kalaja & Dufva⁹ (1997 *apud* Dufva, 2003) e Kalaja et al.¹⁰ (1998 *apud* Dufva, 2003) tendo como objeto de análise as histórias de vida de professores ilustram essa afirmação.

As instâncias que podem nos oferecer entendimentos sobre o assunto são muitas. A interação entre os alunos e entre esses e o professor envolve muitos sentimentos. Por isso, o contexto da sala de aula é tão rico para esta pesquisa; afinal, as crenças englobam tanto aspectos racionais quanto emocionais.

Minha visão pessoal acerca do que sejam as crenças podem ser resumidas pela afirmação de Basso (2006, p. 70):

[C]renças são difíceis de serem definidas ou avaliadas, porém, podem ser entendidas através de uma variedade de características que lhes dizem respeito. Assim, podemos dizer que as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e,

⁸ DUFVA, H.; LAHTEENMÄKI, M.; ISOHERRANEN, S. **Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä, sem oppimisesra ja opetuksesta**. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 1996.

⁹ KALAJA, P. & DUFVA, H. Kohtalona koulu: englanninopettajan ammattiurasta ja – identiteetistä. In: MAURANEN, A.; PUURTINEN, T. (Eds.) **Translation, acquisition, use** (AFinLA Yearbook 55). Jyväskylä: AFinLA, 1997. p. 203-218.

¹⁰ KALAJA, P., DUFVA, H. & NORDMAN, L. Kirjoitetaan kielistä – puhutaan kielillä: kielivalinnat opettajien elämäkerroissa. In: LUUKKA, M. R.; SALLA, S.; DUFVA, H. (Eds.) **Puolin ja toisin** (AFinLA Yearbook 56). Jyväskylä: AFinLA, 1998. p. 131-145.

portanto, individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente são formadas desde muito cedo em nossas vidas e por esta razão tendem a ser resistentes às mudanças.

Também acredito que as crenças não são estáveis. Portanto, embora reconheça a resistência às mudanças apontada acima, esclareço que nesta pesquisa as crenças não são vistas como conceitos pré-existentes, estáticos na mente do indivíduo. Pelo contrário, são construtos dinâmicos, emergentes, em constante mutação.

Esta dissertação se apoia na convicção de que, como surgem nas interações entre os indivíduos, especialmente através do diálogo, e entre esses e o ambiente, as crenças tenham um aspecto social fundamental. Partindo da interação, elas podem ser internalizadas e apropriadas pelo aprendiz, e vir a regular a aprendizagem.

Neste capítulo, então, procurei descrever quatro abordagens teóricas reconhecidamente utilizadas no ensino de tradução. Também me posicionei quanto à que mais se alinha com a minha forma de pensar e que, portanto, orienta predominantemente esta pesquisa: o socioconstrutivismo. Situei a minha pesquisa no mapa da disciplina dos Estudos da Tradução idealizado por Holmes (1988). Mais adiante, descrevi algumas definições de crenças feitas por teóricos dos Estudos da Tradução. Em seguida, teci considerações sobre trabalhos publicados sobre crenças feitos por estudiosos da área de LAELE, onde o conceito de crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem é bastante explorado. Nessa parte, descrevi três abordagens empregadas pelos linguistas aplicados na pesquisa das crenças.

A seguir, descreverei a metodologia de pesquisa empregada, mencionarei de qual abordagem descrita neste capítulo faço uso predominante nesta dissertação e apresentarei individualmente os informantes. Posteriormente, apresentarei e analisarei os dados coletados, buscando compreender as crenças que emergiram à luz da literatura elegida como base do meu trabalho.

2.4. Metodologia de pesquisa

Quanto às abordagens aplicadas na investigação das crenças, Barcelos¹¹ (2003 *apud* Kalaja & Barcelos, 2003) identifica três: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

A primeira abordagem, a normativa, entende as crenças como entidades estáticas concebidas *a priori*. Nos estudos regidos por essa visão, as crenças dos aprendizes são, muitas vezes, descritas em termos negativos como, por exemplo, “contraproducentes” ou “errôneas”, em oposição às crenças “certas” que um aprendiz ideal deveria possuir. O foco principal dessa abordagem é identificar as crenças e perceber que efeitos, em geral contrários ao esperado, elas geram na autonomia do aprendiz. A metodologia de pesquisa consiste em questionários, com vistas a produzir estatísticas por um olhar de fora, o do pesquisador que, por sua vez, não é membro daquela comunidade de prática. A confecção do questionário não leva em consideração as questões que os participantes pensam ser relevantes. Com a pesquisa feita fora de contexto, não há tampouco como saber se agem de acordo com as crenças proferidas.

A segunda abordagem é a metacognitiva, que usa questionários semi-estruturados e também focaliza o binômio causa-efeito, como a abordagem normativa. Em estudos nos quais se fez uso dessa abordagem, chegou-se à conclusão, por exemplo, de que crenças “favoráveis” levariam a comportamentos mais autônomos por parte do aluno e vice-versa.

Ambas as abordagens enxergam as crenças como um construto da mente, sem levar em consideração o contexto onde foram/são produzidas. A diferença básica na coleta de dados se refere ao questionário fechado da primeira ou o semi-estruturado da segunda. Em ambos os casos, o uso de questionários oferece pouco ou nenhum espaço para que o aprendiz construa seu próprio discurso. A análise de cada resposta não pode, com isso, ser aprofundada.

Essas duas abordagens integram as correntes de pesquisa predominantes (Kalaja, 2003), mas recentemente vêm sendo objeto de intensa crítica por estudiosos que advogam o uso da terceira abordagem identificada por Barcelos

¹¹ BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA**: New research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.

(2003), que é a contextual. Seu enfoque principal é o aspecto social do indivíduo, o modo como as crenças são construídas e/ou modificadas no cotidiano da sala de aula e distancia-se dos fenômenos que ocorrem na mente do indivíduo para se aproximar dos fenômenos observáveis através do discurso e das ações.

Por congregar vários métodos de pesquisa, a abordagem contextual é uma abordagem heterogênea. Não pretende fazer generalizações, mas sim, descrever as crenças presentes em uma determinada comunidade de prática. Não faz uso de questionários e tem um cunho predominantemente qualitativo.

Dentro dessa abordagem, têm surgido estudos classificados como “discursivos”. No estudo de Alanen (2003), por exemplo, através de entrevistas conduzidas na escola com um grupo de crianças, mostrou-se o quanto os alunos se apropriavam da fala de pessoas importantes para elas, como seus pais, a fim de expressar as próprias crenças. Nele, há um caso em particular em que a resposta fornecida por uma informante não pode ser compreendida se isolada do contexto da entrevista. Cabe ressaltar que o contexto é entendido não como o espaço físico onde as interações ocorrem, mas como um construto social e dinâmico. Cada interação tem o poder de modificá-lo e abrir novas possibilidades para o seu prosseguimento.

Sendo assim, pela sua complexidade, aqueles que defendem a abordagem contextual não podem afirmar que as crenças de um indivíduo ou de uma comunidade de prática sejam lineares. Ao contrário, são um emaranhado de ideias que dialogam com outros sistemas de crenças.

A abordagem que usei na coleta e no tratamento dos dados se aproxima mais da contextual, embora eu não seja membro daquela comunidade de prática como é o caso de grande parte dos pesquisadores que a adotam. Esse olhar de fora é comum na abordagem normativa.

Levei em consideração aquilo que os informantes consideraram relevante mencionar e procurei aprofundar as respostas. Também tentei, na medida do possível, endereçar os fatores do ambiente que pudessem moldar ou modificar determinadas crenças, conferindo importância fundamental ao contato social. Objetivei perceber o quanto ele influencia as crenças do grupo em questão.

Com vistas a entender os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de tradução no que diz respeito às crenças, a coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, ou seja, elaborei uma série de

perguntas agrupadas em categorias de acordo com os tópicos dos quais tratavam, para me servir de guia, porém de forma flexível. Com isso, houve a possibilidade de fazer perguntas que não haviam sido planejadas, de acordo com os comentários de cada entrevistado. Essa liberdade me permitiu customizá-las a cada participante. Optei por fazer entrevistas com todos os indivíduos participantes da pesquisa a fim de ouvir o discurso desses informantes e dele procurar elicitar ou inferir as crenças, pois como apontam Hatim & Mason¹² (*apud* Arrojo, 2005, p. 234), “todo uso da linguagem reflete um conjunto de suposições do usuário que estão intimamente ligadas às suas atitudes, crenças e sistemas de valores”. Porém, não me preocupei em classificar aquelas que depreeendi entre errôneas e corretas, não pude verificar que efeitos elas tinham nas ações dos entrevistados em seu cotidiano de sala de aula

Parto do pressuposto de que o aprendiz possui “a capacidade [...] de declarar seu conhecimento sobre o sistema cognitivo e seu contexto e sobre a regulação e o controle efetivos desse sistema” (Braten¹³ *apud* Alanen, 2003, p. 58). Oferecer aos respondentes um questionário direcionado significaria interferir de forma mais incisiva na construção mental e, conseqüentemente, verbal, de suas crenças. Com esse tipo de coleta de dados, as questões ou afirmações são formuladas previamente por outra pessoa, e o informante não fica livre para construir o próprio discurso; na verdade, ele reage à maneira de que foram formuladas. Embora não esteja livre da influência de outros indivíduos, o método de coleta de dados escolhido por mim parece produzir uma reação mais espontânea.

O ato de falar desempenha papel central na construção do conhecimento metacognitivo. A linguagem funciona como mediadora das crenças de um indivíduo. A entrevista é uma prática social que permite ao aprendiz repensar sua experiência ao falar sobre ela e, por vezes, (re)modelar e (re)construir suas crenças, como aponta Alanen:

[E]nquanto fala ou escreve, o usuário da língua está, ao mesmo tempo, dando forma às suas ideias e construindo conhecimento. Por exemplo, quando os aprendizes falam de suas crenças a respeito da aprendizagem [...], estão, ao mesmo tempo, construindo-as. (2003, p. 58)

¹² HATIM, B. & MASON, I. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997.

¹³ BRATEN, I. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: the concept of metacognition and its roots. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 35(3), 1991. p. 179-192.

Por essas razões, a maioria das perguntas feitas aos participantes foram planejadas, mas, em nenhum momento, houve a pretensão de que todas fossem respondidas, nem houve uma ordem pré-estabelecida. Outras perguntas que não tivessem sido idealizadas também poderiam surgir no curso da entrevista. Assim, elas permitiram que os aprendizes falassem sobre o que mais lhes aprofundasse da maneira mais espontânea possível. Obviamente, a entrevista é uma conversa pouco natural e, por isso, há implicações sobre a questão da espontaneidade. Mesmo assim, a escolha que o aprendiz faz ao orientar a conversa para um tópico e não outro me parece um fator importante na pesquisa das crenças.

Uso aqui o termo “conversa” porque evitei, pelas razões supracitadas, que a entrevista assumisse um tom de interrogatório ou teste. A intenção foi deixar o entrevistado o mais à vontade possível para que seu ponto de vista fosse expresso mais naturalmente, embora seja inegável o fato de que a presença de um entrevistador que lhe seja estranho influencie o que ele diz. Por ser um diálogo, ou seja, uma interação social em si, a entrevista é marcada por seus participantes. O entrevistador faz jus a ser chamado de participante, visto que sua voz influenciará na conversa tanto quanto seu pensar o fará na interpretação dos dados. No entanto, isso não deve ser entendido como um problema, mas sim como uma característica inevitável da pesquisa das crenças. Afinal,

as crenças sempre refletem um certo ponto de vista. O que quer que seja em que um indivíduo creia é consequência de uma série de interações em que esteve envolvido e dos discursos aos quais esteve exposto (Dufva, 2003, p. 135).

A ocasião da entrevista é apenas mais uma interação dentre tantas das quais o indivíduo participará ao longo de sua vida.

Por exigir resposta imediata, a entrevista oral é a opção que menos permite ao entrevistado pensar sobre o que vai dizer. Por isso, é mais espontânea e interfere menos na elaboração mental que o entrevistado faz e nas crenças que emergem através do discurso. Uma vez obtidos os dados, o passo seguinte foi identificar as crenças emergentes e as analisá-las à luz da literatura que elegi como arcabouço teórico.

A escolha por um grupo pequeno de informantes se deu por dois motivos. O primeiro se refere à necessidade de uma leitura extremamente atenta das transcrições das entrevistas. Um número grande de informantes significaria um capítulo desnecessariamente longo de análise dos dados, onde muita informação

relevante poderia se perder devido à abundância dos relatos. O segundo motivo se refere a uma limitação de ordem prática. Os grupos aos quais fiz o convite para participar da pesquisa já eram pequenos. O número dos que se voluntariaram, menor ainda.

No que diz respeito à divisão dos informantes em dois grupos distintos para a análise, essa opção surgiu da vontade de investigar se determinados tipos crenças seriam mais dominantes em um dos grupos, que diferenças haveria e se tais diferenças poderiam sugerir uma modificação ocorrida ao longo da passagem pelos bancos escolares. Idealmente, gostaria de ter entrevistado o mesmo grupo de alunos iniciantes ao fim de sua jornada, ou seja, no semestre que antecederesse a formatura, mas isso não foi possível porque o curto tempo disponível para a pesquisa de Mestrado (dois anos) inviabiliza esse procedimento.

Conforme descrito no capítulo introdutório, optei por um método qualitativo-interpretativo, no qual minha visão como pesquisadora é parte integrante do diálogo com os dados empíricos. Assim, reconheço a impossibilidade de descrever as crenças desses aprendizes e dissertar sobre elas com uma postura absolutamente imparcial e objetiva. Da mesma forma, a direção tomada por minha pesquisa se definiu enquanto esta era feita, sem seguir nenhum plano rigoroso, sem a orientação de nenhuma hipótese a ser testada. Meu contato direto com meus informantes se deu na tentativa de compreender meu objeto de estudo, no caso, suas crenças.

A fim de coletar esses dados, foram entrevistados individualmente oito universitários do curso de graduação em Letras, habilitação Tradução, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que é uma universidade privada, de natureza confessional, em outubro e novembro de 2010. Ressalto, portanto, que as conclusões a que cheguei refletem a realidade *dessa* instituição.

Nossas conversas foram gravadas em áudio. As transcrições se encontram disponíveis na íntegra na seção “Anexos”, juntamente com as perguntas que me orientaram durante as entrevistas. Para que a leitura ficasse mais fluente, foi feita uma pequena edição, onde suprimi a maioria das pausas, hesitações, erros, etc. Isso foi feito tendo o cuidado de não deixar de fora qualquer informação, fosse ela relevante ou não. Apenas as pausas bastante longas, que sugeriam uma maior elaboração da resposta a ser dada, foram indicadas.

No Bacharelado em Letras – Tradução dessa universidade trabalha-se apenas o par de línguas inglês-português desde a década de 1990. Note-se também que Tradução é uma *habilitação* do curso. Isso quer dizer que, além das disciplinas específicas, os alunos recebem uma formação extensa em disciplinas comuns aos currículos dos bacharelados e licenciaturas em Letras, cujas habilitações são tradicionalmente bilíngues. Os aprendizes têm a oportunidade de realizar estágio profissionalizante em empresas de tradução, assim como pesquisas que fazem parte de projetos relacionados à pós-graduação.

Neste trabalho, optei por não me restringir a apenas uma das três abordagens aplicadas à investigação das crenças identificadas por Barcelos (2003) e recuperadas por Vieira-Abrahão (2006), a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Da abordagem normativa, este trabalho possui a característica de tentar identificar as crenças dos aprendizes. No entanto, não as classificarei entre produtoras e contraproducentes nem analisarei a fundo o binômio causa-efeito. Apenas identificarei e procurarei compreender as que emergiram durante as entrevistas.

De forma semelhante às pesquisas regidas pela abordagem metacognitiva, o roteiro de perguntas a serem feitas durante a entrevista foi semiestruturado, apesar de não ser um questionário em si. Assim, deixei espaço livre para que os entrevistados mencionassem o que quisessem ou o que considerassem mais relevante, embora minhas perguntas iniciassem a interação.

Foram feitas as mesmas perguntas a ambos os grupos, sempre começando com: “O que você considera relevante mencionar sobre o seu processo de aprendizagem de tradução como um todo?”. A partir do direcionamento que o aluno ia dando à entrevista com seu discurso, novas perguntas eram selecionadas dentre um repertório de 28 delas. Não houve nenhuma entrevista em que todas as perguntas tenham sido apresentadas, nem fiz as mesmas a todos os alunos.

Minha visão de que as crenças que pude inferir dos dados obtidos são construtos muito mais influenciados por aspectos sociais do que mentais se identifica com a abordagem contextual. Acredito que seja na interação com o outro, inclusive comigo mesma durante as entrevistas, que as crenças daqueles informantes emergiram, fato sugerido inclusive por eventuais pausas no discurso que parecem ser um tempo necessário para que o aprendiz identifique ou mesmo

forme uma determinada crença. Não pretendo fazer generalizações, mas sim, descrever as crenças presentes naquela comunidade.

Em alguns casos, a identificação de uma crença emergente é bem explícita. Em outros, foi necessário inferi-las do contexto. A riqueza das entrevistas no que concerne às crenças não me permite endereçar cada uma delas. Portanto, selecionei macrocategorias que explicarei mais adiante, durante a análise dos dados.

No que diz respeito ao grupo de alunos entrevistados para esta pesquisa, podemos dividi-los em dois subgrupos que serão apresentados a seguir. Descreverei o perfil de cada informante assim como o contexto da coleta de dados.

2.4.1. Apresentação dos informantes

Podemos dividir o grupo total de informantes da pesquisa em dois subgrupos. O primeiro se constitui de quatro alunos considerados “iniciantes”, pois, no período em que as entrevistas foram realizadas, entre outubro e novembro de 2010, cursavam o segundo período do Bacharelado em Letras - Tradução. Por isso, os identificarei como “aprendizes iniciantes”. Com a prévia autorização do professor que ministrava a disciplina de Introdução à Tradução¹⁴, convidei-os a participar na coleta de dados indo até a sala onde estavam tendo essa aula e explicando a todo o grupo do que se tratava o trabalho. Quatro concordaram em me conceder essa entrevista. Dentre eles, três nunca haviam traduzido profissionalmente.

Cada membro deste grupo será identificado, daqui por diante, pela sigla AI, representando “aprendiz iniciante”, e um número que servirá para distingui-los um do outro. Desta forma, teremos AI1 (Aprendiz Iniciante 1), AI2 (Aprendiz

¹⁴ Código da disciplina LET1570. Ementa reproduzida do site <http://www.puc-rio.br/ferramentas/ementas/ementa.aspx?cd=let1570>: Tradução de textos de caráter geral, com revisão e reescrita. Convenções de redação. Leitura e discussão de textos teóricos que conceituam a tradução e refletem sobre a prática da atividade. Introdução a estratégias de pesquisa: análise e uso de fontes de consulta. Abordagem contrastiva de estruturas linguísticas. A disciplina exige teste de nivelamento no departamento de Letras.

Iniciante 2) e assim por diante. Para evitar sua identificação, optei pelo uso do gênero masculino, embora haja informantes do sexo feminino.

Segue uma breve apresentação de cada um, segundo me foi relatado ao início de suas entrevistas.

AI1 tinha 19 anos. Era a sua primeira graduação e primeira escolha no vestibular. Afirmou ter o hábito de ler muito desde a infância e gostar de escrever.

AI2 tinha 18 anos de idade. Sua primeira escolha no vestibular havia sido Letras – Licenciatura Bilíngue, mas ficou curioso pelas matérias da Habilitação em Tradução. Disse ter sido uma escolha difícil. Deixou-se influenciar pelo seu próprio gosto pela leitura e a preferência pelas matérias Português e Inglês quando ainda na escola. Na ocasião da entrevista, havia trabalhado como professor voluntário de inglês durante seis meses e gostado muito.

AI3, de 21 anos, foi o único do grupo que declarou ter experiência prática. Segundo contou, traduzia com regularidade textos técnicos em inglês da área de Odontologia há mais de um ano. Estava cursando a disciplina mencionada, situada no 2º período do fluxograma, mas nas outras disciplinas de Letras, se encontrava no 5º período. Essa graduação foi sua primeira escolha, pois queria trabalhar com a língua inglesa sem lecionar. Declarou-se feliz com a escolha feita.

AI4 tinha 22 anos. Estava cursando o 4º período. Antes de começar a cursar Letras, havia feito um período e meio de Direito, pois achou que era uma carreira mais segura. Depois de um ano considerando a melhor escolha, decidiu estudar Tradução. Sempre gostou de ler, de literatura, de línguas. Pretende continuar na profissão.

Como se pode perceber, é um grupo bastante jovem. Em comum, têm a experiência profissional pouca ou inexistente e um estágio inicial na aprendizagem formal na área.

O segundo subgrupo se constitui de quatro informantes que denominarei “tradutores novatos”: três alunos recém-formados e um formando, todos já inseridos no mercado de trabalho no momento da entrevista, assim como na época da formatura do curso. Serão identificados pela sigla TN, representando “tradutor novato”, e um número, da mesma forma que o grupo supracitado. Teremos, então, TN1 para Tradutor Novato 1, TN2 para Tradutor Novato 2 e, assim, sucessivamente.

TN1, de 31 anos, contava com uma experiência de aproximadamente seis meses como tradutor *free lance*, prestando serviços para uma editora na área de tradução de literatura infanto-juvenil.

TN2, de 26 anos, trabalhava há três anos para uma empresa de tradução especializada em propriedade intelectual. No entanto, fazia traduções de campos técnicos variados. Formado em 2009, escolheu o curso porque escrevia bem, gostava de inglês e acreditou ter as habilidades necessárias. Estava feliz com a escolha feita.

TN3, também de 26 anos, contava com quatro anos de experiência fazendo traduções técnicas. Também traduzia textos advindos de áreas diversas, embora a maioria deles fosse de Recursos Humanos. A graduação em Letras – Tradução foi sua primeira escolha. Disse ter aprendido inglês traduzindo e que tinha muito prazer com o fazer tradutório. Pretende continuar na profissão, embora ache a remuneração baixa.

TN4, de 24 anos, traduzia há aproximadamente dois anos para uma empresa de legendagem, além de ter traduzido um livro de ficção e sido bolsista de Iniciação Científica do CNPq na área. Formado em 2009, sua primeira escolha havia sido Engenharia. Porém, durante seus estudos, percebeu que não era o que gostaria de fazer. Escolheu Tradução por ser de uma área oposta à de Exatas. Acreditou ter o perfil mais alinhado com a habilitação Tradução do que com Licenciatura.

Como se pode concluir, apesar de também ser um grupo bem jovem, a experiência desses participantes é o que mais o diferencia do primeiro. Todos, em ambos os grupos, têm como língua materna o português do Brasil.