

3

Análise dos dados

Neste capítulo, será feita a análise dos dados obtidos através das entrevistas. Primeiramente, reproduzirei os trechos que considere mais relevantes e farei algumas considerações sobre eles. Ao fim da seção, me deterei especificamente nas crenças depreendidas e procurarei compreendê-las. Como explicado na seção 2, Fundamentação teórica e metodologia de pesquisa, usarei siglas para me referir aos participantes da entrevista.

Agrupei as crenças em três macrocategorias a fim de organizar melhor os exemplos utilizados. A escolha de explorar determinadas questões em detrimento de outras se deu a partir da relevância que essas categorias mostraram segundo o arcabouço teórico do trabalho e também porque “os alunos têm suas próprias interpretações para o processo de aprendizagem e para os papéis desempenhados por eles e pelo professor” (Basso, 2006, p. 70). Quis me deter nessas interpretações. No entanto, as macrocategorias propostas não são estanques nem exaustivas. Haveria a possibilidade de outras que escolhi não incluir aqui por não se situarem dentro do enfoque da teoria sobre qual me apoiei. Por esse motivo, e também porque a escolha dessas categorias passa pela minha experiência pessoal como professora, seria inviável listar todas as macrocategorias possíveis de serem estabelecidas a partir dos dados obtidos dentro do escopo deste trabalho. Outro pesquisador certamente faria opções diferentes. Os dados podem inclusive ser usados futuramente para se abordar outros aspectos.

As três macrocategorias com as quais escolhi trabalhar são: 1) primeira questão mencionada pelo entrevistado; 2) práticas pedagógicas; 3) o papel do professor. Explicarei mais detidamente sobre o que cada uma trata nas subseções deste capítulo.

Na medida do possível, tentei manter os trechos de aprendizes iniciantes separados dos de tradutores novatos. Porém, algumas vezes eles se misturam, visto que faz mais sentido agrupá-los segundo a questão sobre a qual estão falando.

Nas transcrições, foi usada a representação “[...]” para demonstrar que mais foi dito naquela posição do trecho, seja antes ou depois do que foi reproduzido. Por exemplo, o trecho reproduzido abaixo não contém tudo o que TN1 falou em resposta à minha pergunta. O que foi dito antes e suprimido está representado por “[...]”, assim como o que foi dito depois do que julguei relevante reproduzir. Verifique-se, por exemplo, o trecho abaixo. O que escolhi reproduzir se situava no meio do texto. Portanto, usei a representação “[...]” antes e depois para mostrar que havia fala antes e depois do trecho.

TN1: [...] Eu acho que, depois de fazer algumas outras matérias, principalmente Tradução Literária, que é o que eu mais gosto e também pretendo fazer, acho que eu fui ficando mais atenta e também lendo mais em inglês. [...]

3.1.

Primeira questão mencionada pelo entrevistado

Como julguei importante permitir aos informantes que começassem a entrevista mencionando o que consideravam mais importante no seu processo de aprendizagem de tradução, julguei igualmente importante dedicar uma seção para comentar essas menções. Podemos considerar preliminarmente que os aspectos citados tenham algum grau de relevância para aquele indivíduo, visto que a ele foi dada a liberdade de falar sobre o que quisesse e ele inaugura a entrevista exprimindo uma ideia.

A primeira pergunta que fiz a todos foi: “O que você considera relevante mencionar sobre o seu processo de aprendizagem de tradução como um todo?”.

De forma resumida, as respostas obtidas tratavam dos seguintes assuntos:

	Perfil do aprendiz / Conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários	Caráter multidisciplinar da tradução	Teoria X prática	Tradutor formado X tradutor autodidata	Papel do professor	Expectativas anteriores ao curso
AI1	✓					
AI2						✓
AI3	✓					
AI4		✓			✓	
TN1			✓			✓
TN2		✓	✓			
TN3				✓		
TN4		✓	✓			

Começando pelos iniciantes, nas respostas de AI1 e AI3, o enfoque foi dado ao perfil do aprendiz.

Exemplo 1

AI1: Até mesmo antes de entrar na faculdade, você tem que ter um conhecimento muito profundo, não só do português, mas do inglês, da língua que você pretende traduzir. Mas acho que não só gramaticalmente, [...] mas também saber, por exemplo, como traduzir uma poesia. [...] Saber a gramática é o básico. Tem que saber mesmo como lidar com uma cultura diferente, com palavras diferentes [...] para poder traduzir qualquer coisa [...].

Exemplo 2

AI3: De certa forma, ser criativo.

Como podemos observar acima, AI1 se fixou nos conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à execução de algum trabalho universitário ou profissional. Mencionou habilidades prévias e o conhecimento de língua e de mundo com que o aluno deve chegar à universidade. Posso depreender duas de suas crenças. Ambas se referem a dois tipos de pré-requisito que o aluno de tradução deve ter antes de entrar na faculdade: um grande conhecimento do par de línguas com o qual pretende trabalhar e saber lidar com as culturas de chegada e de partida. O primeiro é mais concreto, mais facilmente mensurável. O tradutor-aprendiz presumidamente sabe do seu desempenho linguístico, pois com certeza estudou as duas línguas envolvidas no seu fazer tradutório. Já o segundo necessita da experiência propriamente dita para poder ser avaliado. Talvez seja necessário até mesmo o retorno do professor em relação à tradução produzida para que o aluno perceba se já é capaz de fazer a ponte entre as duas culturas ou se ainda precisa melhorar esse aspecto do seu trabalho.

AI3 ressaltou uma característica do perfil do aluno que considera importante. Ele crê que o tradutor-aprendiz precisa ser criativo. Isso sugere o quanto AI1 e AI3 estão envolvidos com o fazer tradutório e os conhecimentos linguísticos e culturais, pois são as habilidades que precisam possuir para ter sucesso na atividade.

A diversidade de matérias oferecidas aos alunos é tópico mencionado por informantes dos dois grupos, sendo AI4 o único do grupo de iniciantes a mencioná-lo de forma tão declarada. AI1 toca nessa questão de maneira menos evidente, porém ao fim de sua entrevista. TN2 e TN4 mencionam esse tópico na

primeira resposta, como também a dicotomia teoria X prática, embora com enfoques diferentes.

Exemplo 3

AI4: Aqui na faculdade, especificamente, eu acho importante que tenha essa pluralidade de matérias. Não tem só Tradução. Você não fica só na prática, mas você também acaba passando por outras disciplinas: Literatura, mesmo Fonologia, coisas que vão adicionar ao processo de tradução mais tarde. Acho que é bom a gente não ficar restrito só às aulas teóricas de Tradução ou às aulas práticas. [...] Eu acho que [a tradução] dá margem à pluralidade mesmo. Eu gosto disso [...].

Exemplo 4

AI1: Sim, acho que a gente tem um contato bem específico com várias matérias, várias visões diferentes, tanto de literatura quanto de linguística, de teoria [...].

Exemplo 5

TN2: O que eu achei muito legal na minha faculdade foi que a gente passou por diversas áreas: passou pela jurídica, pela legendagem, pela ficção... Eu acho muito importante que a gente passe mesmo por todos esses tipos diferentes, até porque a gente entra meio sem saber para onde a gente vai. [...]

Exemplo 6

TN4: [...] Você tem várias optativas diferentes e, no final, tem aquela matéria Teorias de Tradução, que é justamente uma parte mais teórica daquilo tudo que você tem visto durante os seus anos de curso. Essa mistura eu acho uma coisa importante para você pensar e refletir sobre o que você anda fazendo.

Isso indica a percepção dos aprendizes da multidisciplinaridade da Tradução. AI4, por exemplo, crê que a variedade de matérias, mesmo que não estejam relacionadas à tradução, contribui na formação do tradutor e enriquecerá seu trabalho futuro. De certa forma, as afirmações acima estão em consonância com as duas primeiras, pois o fato da formação ser multifacetada é importante porque há muito o que se saber. Portanto, tais preocupações são semelhantes às anteriores, pois demonstram uma percepção das habilidades e conhecimentos de que necessitam. TN2 avalia tal variedade como essencial para o tradutor-aprendiz, visto que este, em geral, não conhece as áreas de trabalho nas quais pode vir a atuar. Por sua vez, a afirmação de TN4 reflete a natureza multifacetada do tradutor profissional. Daí a importância das disciplinas optativas enumeradas por TN2 no

início de sua fala. Perceba-se que a frequência com a qual tal crença emergiu foi a mesma em ambos os subgrupos.

Todos os tradutores novatos, exceto TN3, fizeram alusão à dicotomia teoria X prática na resposta à primeira pergunta.

Exemplo 7

TN1: Eu acho que existem duas vertentes muito importantes: uma é a questão da prática e outra é a da teoria. [...]. Então, são essas duas questões que acho muito importante serem realizadas, enfim, no aprendizado de tradução: a questão da prática, das diferentes particularidades de tradução e áreas de tradução, e a questão teórica para essas possíveis práticas de tradução.

Exemplo 8

TN2: [...] Eu acho que as aulas teóricas são muito importantes por uma questão de criar consciência na escrita. Bem ou mal, é uma coisa muito prática a tradução. Às vezes, você faz no automático - mais a técnica, que é a minha visão, eu trabalho com isso - mas eu acho legal que a gente tenha uma consciência de que a gente pense naquilo como um trabalho que a gente está realizando sem ser uma coisa só mecânica, mas que atrás daquilo ali tem uma consciência, as escolhas que a gente faz. [...]

Exemplo 9

TN4: Eu acho que o fato do curso ter não só a parte prática. [...] Você tem várias optativas diferentes e, no final, tem a [...] matéria Teorias de Tradução, que é justamente uma parte mais teórica daquilo tudo que você tem visto durante os seus anos de curso. Essa mistura eu acho uma coisa importante para você pensar e refletir sobre o que você anda fazendo.

O fato de quase a totalidade dos tradutores novatos, ou seja, aqueles informantes que já passaram por todas as disciplinas da grade curricular do curso, mencionarem a dicotomia teoria X prática talvez possa ser explicada pela sua maior exposição ao discurso dos professores em comparação aos informantes do outro grupo. O interessante é perceber que a teoria, geralmente vista com desconfiança pelos tradutores autodidatas (Baer & Koby, 2003, p. 7), está sendo considerada bem-vinda por esses tradutores novatos, reforçando a identidade de uma disciplina recém-estabelecida no mundo acadêmico (Baer & Koby, 2003, p. 7). TN1 crê que teoria e prática têm a mesma importância na formação do tradutor. Já TN2 e TN4 acreditam que a teoria acabe por exercer o papel de aperfeiçoar e orientar a prática. Apesar de reconhecerem o cunho prático da formação que receberam, os três assinalam a importância de um espaço mais

reflexivo, onde podem pensar sobre o fazer tradutório. Hoje, já inseridos no mercado de trabalho, percebem com clareza que refletir é de extrema relevância para a sua prática. No grupo de aprendizes iniciantes, ninguém levantou essa questão ao responder a essa primeira pergunta.

TN3, único do grupo dos tradutores novatos que não mencionou a dicotomia teoria X prática, fez alusão à diferença entre um tradutor formado e um autodidata em sua primeira menção.

Exemplo 10

TN3: O que eu vejo que eu tenho [...] e que outros tradutores que não se formaram não têm é o cuidado na hora de traduzir. É uma atenção que, eu acho, é muito didática, acho que foi ensinada para a gente, uma atenção de não pular parágrafo, uma atenção de ver bem as palavras que você está usando, tomar cuidado com duplo sentido. Esse tipo de cuidado foi bem ensinado na faculdade. Eu vejo que tradutores que não têm formação não têm. [...]

Ele deixa emergir a crença de que tradutores formados e autodidatas são diferentes uma vez que os primeiros são cuidadosos na confecção do texto e os outros não. Possivelmente, devido à experiência desse informante em uma empresa de tradução e consequente contato com outros tradutores, sua crença advém da observação de algum – ou mais de um - tradutor autodidata que não era tão zeloso. Assim como TN2, seu colega de trabalho, ele se considera cuidadoso na confecção do seu texto devido à sua passagem pelos bancos da universidade.

Além da variedade de disciplinas, AI4 comenta o papel do professor já na resposta à primeira pergunta.

Exemplo 11

AI4: [...] O importante é que a gente tem um modelo ali passando, ensinando o que já passou, já experimentou, e não dizendo: “isso é errado, não pode ser assim”, mas dizendo: “ah, essa é uma interpretação possível, isso é aceitável” ou “já não é bem por aí, mas se você pensar um pouco assim, pode ser isso, pode ser aquilo”. Eu gosto dessa abertura da Tradução, embora eu não ache que a coisa deve ser escancarada. [...]

Em algum momento de suas entrevistas, todos os entrevistados se detiveram nessa questão. Todavia, AI4 foi o único a mencioná-la no primeiro momento. Sua crença é a de que a orientação do professor deve ser ponderada; democrática, mas sem perder a autoridade.

Por sua vez, AI2 e TN1 citam as expectativas que tinham antes do curso.

Exemplo 12

AI2: É bem diferente do que eu tinha imaginado. Eu tinha imaginado que ia ser mais dar textos e traduzir mesmo. Não sabia que tinha tantas técnicas, tantos pontos a discutir [...].

Exemplo 13

TN1: [...] Inicialmente, [...] eu tinha mais uma visão de que eu aprenderia a prática, como fazer a tradução em diferentes áreas, e quais seriam essas áreas. Acho que isso é muito importante, mas acho que também é muito importante aprender, estudar e discutir o que se considera tradução, ou seja, várias questões teóricas [...].

Na fala do primeiro aluno, percebo que ele imaginava que traduziria mais e analisaria menos as traduções feitas. Ele declara sua surpresa com essa metodologia, onde há tantos aspectos do texto para serem pensados. O segundo informante também confere relevo à expectativa que fez do curso antes de nele ingressar, de que praticaria tradução apenas, e a realidade encontrada, de que também deveria teorizar sobre o fazer tradutório. Essa questão foi levantada por um tradutor novato e dois aprendizes iniciantes. Embora não tenha sido a primeira resposta, AI1 demonstrou que esperava o mesmo:

Exemplo 14

AI1: Minha expectativa, na verdade, era de, no primeiro período, traduzir, traduzir, traduzir. Mas, [...] da primeira vez que a gente traduziu um texto foi extremamente desesperador. A gente não tinha o preparo para traduzir. [...] Geralmente, precisa mesmo de outras matérias que deem apoio para poder fazer aquilo.

Antes da realização das entrevistas, eu esperava uma maior heterogeneidade nas respostas geradas pela primeira pergunta que fiz do que, de fato, encontrei. No grupo de tradutores novatos, tal regularidade fica bastante patente, visto que todos, com exceção de um, mencionaram a importância da reflexão, fomentada através das aulas de teoria da tradução. Considero que estão, com isso, dando um passo em direção ao próprio reconhecimento profissional, pois, como assinala Baker, para atingi-lo, “os tradutores precisam se afastar um pouco e refletir sobre o que fazem e como o fazem” (1992, p. 4). Por sua vez, entre os aprendizes iniciantes, a preocupação mais facilmente percebida foi quanto às habilidades e conhecimentos necessários à atividade tradutória.

Essa diferença entre as crenças de tradutores novatos e aprendizes iniciantes apontam para uma possível mudança em suas crenças e opiniões durante sua passagem pela universidade. A preocupação maior que os tradutores novatos têm, em geral, é com a oportunidade de reflexão sobre sua prática, diferentemente dos aprendizes iniciantes, que mencionaram habilidades e conhecimentos necessários à tarefa. Tal diferença pode indicar que suas crenças foram modificadas, desenvolvidas ou fortalecidas ao longo da graduação. É

possível que os aprendizes iniciantes se questionem quanto à posse das habilidades mencionadas e à possibilidade de desenvolvê-las caso não as tenham. Depois de alguma experiência profissional, dão-se conta de que o que faz a diferença mesmo é refletir para poder fazer uma escolha adequada, visto que jamais saberão tudo o que é necessário. Nas palavras de Arrojo:

É claro que é impossível garantir-se que esse tipo de aprendizado ocorra entre os limites de uma sala de aula ou mesmo de um curso de graduação dedicado à tradução, mesmo porque não se pode prever em quais áreas e para quais comunidades os aprendizes de tradução realizarão seu trabalho. Entretanto, o que é possível desenvolver-se num curso de formação de tradutores é a conscientização dos aprendizes em relação ao papel que decidiram assumir em suas vidas profissionais e às atitudes que esse papel exige. (1992, p. 104)

O trecho a seguir, espontaneamente enunciado por TN1 quase ao fim da sua entrevista, corrobora a citação acima:

Exemplo 15

TN1: Como eu estou agora começando a trabalhar com isso e já fiz duas traduções, [...] estou vendo na prática, que com todo estudo e com toda a fundamentação que você tenha, tem momentos em que você está fazendo o seu trabalho e você [...] fica em dúvidas incríveis, dúvidas que você jamais achou que teria [...]. Você estuda muito, e é fundamental estudar, mas, na prática, você vai estar sempre se questionando, se deparar com coisas que achou que sabia, mas que, na verdade, não tem uma posição definida [...] Você não sai completa. [...] Sai com todas as ferramentas e, também, com experiência, tendo adquirido alguma maturidade em várias áreas e assuntos, mas você vai, na verdade, começar, quem vai começar a trabalhar, a se deparar com uma série de questões que vai ter que resolver.

A crença que emergiu aqui foi a de que, apesar de todo o preparo que a universidade pode fornecer, ele nunca será completo. A formação acadêmica é inacabada por natureza. Nas palavras de Darín, “[a] partir da tradução [...] de um livro [...], surge uma série de considerações, de problemas levantados, de questionamentos que vão gerar constatações de ordem teórica” (1998, p. 419).

A mudança nas preocupações dos alunos pode ocorrer pelo próprio amadurecimento, pela experiência ou até mesmo por cursar a disciplina Teorias de Tradução, mais ao fim do curso, onde essa reflexão é incitada.

3.2. Práticas pedagógicas

Quanto à questão das práticas pedagógicas, procurarei situar a descrição que os informantes fizeram delas dentre as abordagens aplicadas ao ensino de

tradução descritas na seção 2 (Fundamentação teórica e metodologia de pesquisa) e dentre as abordagens postuladas por Gonzáles Davies (2004), a saber: transmissionista, transacional e transformacional.

Ao endereçar a questão das práticas pedagógicas durante a entrevista, alguns informantes traçaram um paralelo entre a universidade e o mercado de trabalho. Observe-se o exemplo abaixo.

Exemplo 1

TN2: [...] [E]u notei [que] os professores [...] passavam uma tradução e a gente falava: “Ah, mas é muita coisa”. [...] Eu acho que os alunos são pouco cobrados. Eu acho que, se eu estivesse na posição do aluno, eu ia falar: “Ah, professor, é muita coisa”. Mas eu vejo, hoje em dia, que, se a gente tivesse tido mais carga de prática, de passar mais trabalhos mesmo, mais traduções, [...] se a gente fosse exigido mais, se a gente tivesse mais coisa para levar para casa e traduzir, se a gente vivesse um pouco, seria mais palpável o que a gente vive no mercado. [...] Acho que a gente tem mesmo que trabalhar mais porque o mercado exige muito mais do que a gente faz na sala de aula e a gente tem que estar preparado para isso. Então, eu acho que tem que ter muito trabalho mesmo para você perceber que depois vai ter muito mais ainda. [...]

Como já mencionado na fundamentação teórica desta dissertação, Donald Kiraly criticava as práticas pedagógicas em tradução que fossem “não comunicativas” e que não refletissem o que os tradutores profissionais faziam (2000, p. 1). No exemplo acima, o tradutor novato comenta um aspecto no qual, segundo ele, a universidade não está refletindo o mercado: a carga de trabalho. Ele crê que a prática pedagógica empregada deveria reproduzir esse aspecto da prática profissional, ou seja, deveria haver maior carga de tarefas, para que o tradutor-aprendiz estivesse melhor preparado ao sair da universidade. Quando fala sobre isso, ele se coloca como profissional que já experimentou a grande quantidade de palavras a serem traduzidas, por exemplo, em oposição ao aluno que ele próprio já foi um dia e que concordaria que as tarefas passadas pelo professor eram excessivas. Hoje, crê que é necessário fazer mais. Ao falar de si como aprendiz, mesmo que somente o seja na lembrança, e como tradutor, ele reconhece que a vivência no mercado de trabalho difere muito do que é feito na universidade. Porém, a experiência foi fundamental para que sua crença mudasse.

O paralelo entre mercado e universidade foi mencionado por tradutores novatos. TN3, ao contrário de TN2, que reclama uma maior aproximação entre os dois, menciona um aspecto em que a universidade reflete o mercado, a seu ver:

Exemplo 2

TN3: [...] [T]em vezes que o professor não concorda com você, ele explica por quê, mas você não concorda com aquilo que a pessoa está falando. Então, às vezes, eu ficava um pouco indignado. [...]

E: Você acha que essa discordância reflete o mercado de trabalho na relação cliente-tradutor?

TN3: Nossa! Na relação cliente-tradutor? Com certeza. A gente recebe muita reclamação de cliente com uma listinha de termos: “Vocês traduziram assim e a gente quer que traduza assim.” Por quê? É só preferência mesmo porque não tem diferença nenhuma. Acho que a minha solução ainda é melhor.

E: E como é que se resolvia isso na faculdade?

TN3: Da mesma forma que a gente resolve com o cliente: o que o professor quer e o que o cliente quer é o que prevalece.

Desse trecho, pude compreender que o tradutor acima acredita que as discordâncias sobre a melhor tradução de uma determinada palavra, frase ou texto ocorrem em sala de aula da mesma maneira que no mercado. O exemplo que ele deu, embora pareça negativo num primeiro momento, pode ser enxergado de maneira positiva se for considerado um treinamento para argumentações e fundamentações futuras que o então tradutor profissional poderá ter que fazer. Dentre outras atitudes, é também no questionamento das diferentes soluções e, principalmente, daquela preferida ou sugerida pelo professor, que se encontram as premissas da autonomia do tradutor-aprendiz. Porém, está bem explícita a crença de que é preciso acatar tanto as preferências do professor quanto as dos clientes para ser bem avaliado. Um aprendiz iniciante, AI1, compartilha a mesma crença, relacionando sala de aula e mercado de trabalho, como pode-se ver a seguir:

Exemplo 3

AI1: [...] [À]s vezes, o professor fala: “Não, gente. Eu prefiro tal”. E a maioria muda. A gente acaba mudando mesmo que a gente não goste. [...] Se eu não mudasse, ia ter que mudar na outra reescrita. Ia ser obrigada a mudar. [...] Se meu editor ou meu professor recomendar fortemente que tenho que mudar, vou ter que mudar, a não ser que eu consiga [...] mudar a ideia [deles], senão, independente da minha vontade, vou ter que mudar.

Nesse trecho, o tradutor-aprendiz tampouco consegue enxergar a discordância de opiniões como algo construtivo. A impressão que ele passa é a de que não há saída caso o professor prefira outra solução, imagem na qual o aluno fica completamente destituído de poder. Ele não menciona qual seria a consequência de insistir em sua solução original, mas decerto passa pela avaliação e nota, no caso do professor, ou avaliação e manutenção do emprego, no caso do editor. Porém, isso não está gerando insatisfação com o curso, como pode-se concluir examinando a declaração que o mesmo aprendiz deu em outro momento da entrevista:

Exemplo 4

AI1: [O curso] [e]stá acima da minha expectativa, tenho que admitir. Tem algumas matérias que são tudo o que eu esperava e muito mais. [...] [E]stou muito feliz mesmo fazendo Letras. [...] Não tem nada que esteja faltando.

Como se vê abaixo, mais uma vez, TN3 se mostrou atento à questão da reprodução em sala de aula do que acontece no mercado de trabalho, sugerindo aproximação. Porém, demonstrou satisfação com o curso feito, assim como AI1:

Exemplo 5

TN3: [...] [E]u não mudaria o curso. Eu aproveitei o curso muito bem. Eu uso muito tudo o que eu aprendi lá e eu acho que eu não mudaria muita coisa, não. Acho que, talvez, uma realidade maior para o mercado de trabalho.

Aqui, o tradutor se mostra satisfeito com o curso porque sente que está colocando em uso na sua vida profissional o conhecimento que adquiriu na universidade. O esforço de aprender se mostrou válido, visto que está colocando o que aprendeu em prática. Portanto, foi relevante. Apesar não sugerir mudanças ao curso, está presente outra vez em sua fala a crença de que uma prática pedagógica mais aproximada da realidade do mercado de trabalho seria de muita valia. Com isso, ele aponta para uma lacuna que, no sistema de crenças de TN4, aparentemente não existe:

Exemplo 6

E: [Os debates em sala] reproduz[em] o mercado de trabalho, então, segundo o que você está dizendo.

TN4: Para a minha experiência, sim. [...]

TN4, ao contrário de TN3, acredita que a interação promovida em sala de aula, onde cada um pode expor o que fez, concordar e discordar com os outros, reproduz, sim, o mercado de trabalho. Ele explica, na entrevista, que há sempre um revisor que lhe dá um retorno de todas as suas traduções em sua experiência profissional atual. Embora não seja uma interação ao vivo como a que acontece em sala, mas através de um arquivo de texto de computador, existe uma interação entre tradutor e revisor. Por esse motivo, o informante crê que a prática de sala de aula e a prática do mercado se aproximam.

AI1 fez uma afirmação parecida com a de TN3 no exemplo 5 desta subseção:

Exemplo 7

AI1: Infelizmente, as aulas que eu tenho são [...] o ponto de vista do professor e acabou.

É interessante notar que AI1 e TN3 pertencem a grupos diferentes, mas fazem a mesma afirmação quanto ao fato de que suas opiniões não são levadas em conta. O sentimento negativo fica patente na fala de AI1 através do uso da palavra “infelizmente”. Não parece haver espaço para negociações em sala de aula. Mais adiante, ele diz que a postura mais incisiva do professor até tem seu valor, opinião que AI3 corrobora:

Exemplo 8

AI1: Acho válido, num primeiro momento, saber quais são as regras, mas o tradutor, depois de um tempo, tem que pensar com livre arbítrio para poder escolher qual é a tradução mais adequada. [...]

Exemplo 9

AI3: [O professor] tem, sim, que falar o que é certo e o que é errado, principalmente no começo [...] para os alunos pegarem uma noção do que [...] se deve fazer e o que não. [...]

E: E, pro final do curso, ele deve mudar de postura?

AI3: Acho que sim.

E: Aí qual seria a postura ideal?

AI3: Ser menos assertivo e deixar um pouco mais aberto ao debate.

Ambos os alunos reconhecem a necessidade da orientação do professor. Eles lhe outorgam seu papel de “sujeito suposto saber”. Segundo Arrojo (1993, p. 145), “é apenas a partir dessa posição privilegiada que se desencadeará a relação transferencial que lhe permitirá ensinar a seu aluno aquilo que de outra forma lhe estaria inacessível”. Não houve no discurso de nenhum dos informantes questionamento ou ameaça à autoridade do professor. Eles o reconhecem como par presumidamente mais capaz. No entanto, foi deflagrada a teoria pessoal de AI1 e AI3 de que, conforme vão percorrendo a formação e passando de aprendizes iniciantes para tradutores profissionais, devem ter mais autonomia no que diz respeito à responsabilidade por suas escolhas. Isso já anteciparia um futuro próximo, ao deixar a universidade e ingressar no mercado.

TN2, TN3 e AI4 demonstram satisfação com a metodologia empregada:

Exemplo 10

TN2: [...] O Professor 3 tem um método muito bom: a gente levava as traduções para a sala e ele ia discutindo os pontos complexos e problemáticos da tradução. Todo mundo ia falando as suas soluções e ele discutia as soluções diversas. [...] [E]u achava o método de aula dele muito eficiente porque a gente fazia em grupo a correção daquilo e todo mundo via diversas soluções. Ele discutia muitas delas: “Não, isso aí que você está falando é um

absurdo, não existe, completamente errado”. Outras, ele pegava: “Isso aqui pode ser, isso aqui também pode ser, têm várias soluções que cabem nesse caso”. Então, a gente via muitas maneiras diferentes de solucionar o problema. [...] Para mim, era a aula mais eficiente, um método que [...] funcionava muito bem. [...] [A]cho que a aula dele era ideal, [...] muito boa.

Exemplo 11

TN3: [...] Eu gostava [da troca em sala de aula] porque não era: “Ah, o termo que o professor escolheu é esse, então esse é o correto”.

Exemplo 12

AI4: [...] [O] professor corrigia, obviamente, e mais tarde, em algum outro momento, ele retornava algumas com uma nota. Então, ele tem, de certa forma, essa opinião final. Mas, ao mesmo tempo, interessava a ele, o que eu achava muito bom, saber como era o processo para a turma inteira [...] e cada um interferia, mas obviamente ninguém batia o martelo, nem ele mesmo. Ele deixava uma coisa muito aberta, mas eu acho que ele tinha essa palavra final, até porque ele dava uma nota. Mas eu gostava bastante desse sistema porque [...], apesar de ele mesmo já ter traduzido aquele conto, publicado a tradução e ter feito de uma determinada maneira, ele dizia: “Ah, não, eu até gostei mais disso que você fez, mais do que a minha própria. Vou até mudar aqui nos meus arquivos”. Então, é muito interessante, porque estimula [...].

No trecho acima, percebo que o professor tem “a palavra final” porque vai conferir uma nota ao trabalho do aluno. O conceito dado por ele é representativo de sua autoridade. Entretanto, isso não quer dizer que ele *imponha* o modo como as traduções devem ser feitas porque as discussões se dão de forma democrática e igualitária, como se pode perceber através da descrição feita pelos aprendizes. Vê-se aqui um exemplo de pedagogia mais aproximada da abordagem transformacional, postulada por González Davies (2004), onde o professor reconhece, inclusive, que as soluções pensadas por seus aprendizes podem ser mais satisfatórias do que as dele próprio. O aprendiz tem muito mais controle da dinâmica dessa aula. O relato desses alunos transmite um equilíbrio entre os participantes dessa comunidade de prática e a crença de que essa postura flexível do professor os estimula a construir conhecimento e aumenta a sensação de progresso. González Davies (2004, p. 2) salienta o fato de que pesquisas recentes na área da psicologia e da pedagogia apontam um aumento na competência e no desempenho dos alunos quando a participação é estimulada.

Todos os informantes desta pesquisa se declararam satisfeitos com as discussões sobre as traduções feitas em casa promovidas pelos professores. Eles creem que o contato com o que as outras pessoas fizeram é peça-chave da

aprendizagem. Como veremos mais adiante, AI3, afirma, de forma similar aos informantes acima, que a característica mais importante da prática pedagógica adotada pelo professor é que ele promova essas discussões (Exemplo 18 desta subseção).

Alguns aspectos podem ser apontados como determinantes para o contentamento dos tradutores-aprendizes com a dinâmica da aula: a) as discussões promovidas; b) a solução de problemas e dúvidas; c) o compartilhamento de soluções e opiniões; d) a oportunidade que todos têm de participar; e) a aceitação das soluções oferecidas pelos alunos por parte do professor; f) a orientação do professor.

AI1 faz uma colocação sobre uma parte do ensino da tradução que é possível fazer e sobre a metodologia a ser empregada:

Exemplo 13

AI1: É possível ensinar as técnicas: paragrafação, grifo, aspas. Mas acho que ensinar a traduzir é meio difícil. [...] Não pode ter, por exemplo, uma apostila. Tem que mostrar por filmes ou mostrar por livros, mostrar por qualquer outra coisa para você entrar em contato com a cultura [...].

Segundo AI1, aquilo que pode ser ensinado, isto é, o aspecto técnico, não pode ser percebido pelos alunos como algo estático, que há anos figura na mesma apostila. Por outro lado, a alternativa que ele propõe é a de que o professor ensine utilizando filmes e livros. Neles, a linguagem usada é real, viva. Não são exemplos pensados, artificiais, reproduzidos em um material didático. Portanto, nesse exemplo percebo novamente o desejo por uma prática que se aproxime do real. Nesse caso, a realidade aparece de forma generalizada, não necessariamente ligada ao mercado de trabalho, como apontaram TN2 e TN3.

Portanto, fazendo um apanhado das falas dos informantes sobre as práticas pedagógicas empregadas, posso afirmar que dois tradutores novatos (TN2 e TN3) e um aprendiz iniciante (AI1) reclamam uma maior aproximação entre a vivência na sala de aula e a realidade do mundo lá fora. Porém, apesar desse desejo de aproximação, TN3 reconhece que as discordâncias entre professores e alunos reproduzem o que acontece entre tradutores e clientes. Ou seja, a seu ver, a prática empregada no curso não é de todo tão distante do que realmente acontece na vida profissional do tradutor. Também na opinião de TN4, a prática do curso se aproxima, sim, da vivência efetiva no mercado de trabalho. Por outro lado, para AI1, há grande discrepância entre universidade e mercado.

Quanto à negociação de significados, para TN3 e AI1, a opinião que prevalece ao final é a do professor. Mesmo assim, a primeira declarou que não modificaria o curso e a segunda manifestou estar feliz com ele.

Na visão de TN2, a metodologia é eficiente. Tanto ele quanto TN3 estão satisfeitos com a abertura que existe em dar suas opiniões nas aulas e com a consideração por parte dos professores pelas traduções dos aprendizes.

Com isso, a partir da maioria dos relatos, percebi que essa comunidade de prática não costuma experimentar uma abordagem mais aproximada ao pólo transmissionista do ensino, se formarmos um *continuum* com as três abordagens descritas por Gonzáles Davies (2004, p. 14). Se assim fosse, mais tradutores-aprendizes relatariam o professor como o único detentor do conhecimento. Parece-me, sim, que a abordagem pedagógica sob a qual esses informantes trabalham se aproxima mais da abordagem transacional, postulada por Gonzáles-Davies (2004, p. 14), pois é

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.

Não houve nenhuma menção por parte dos informantes da pesquisa que me levasse a concluir que eles fossem instruídos a buscar a solução necessária através do estudo colaborativo ao se deparar com um problema ou questão durante o processo tradutório, prática característica da abordagem socioconstrutivista. Tal ausência corrobora a afirmação de Kiraly sobre o quanto é difícil aplicar novas abordagens ao ensino (2000, p. 25). No entanto, a oportunidade oferecida em sala de aula para que os aprendizes reflitam sobre suas próprias escolhas ocorre na forma de comparação entre as diferentes soluções propostas, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Exemplo 17

AI2: Nessa hora em que a gente discute, a gente está mais trocando ideias, tentando ver a mesma frase por outros ângulos, vendo se é isso nesse contexto ou não[...] [...]

Exemplo 18

E: Qual é o perfil ideal do professor de tradução?

AI3: (pausa) Ele tem que fazer discussões na sala. [...]

Exemplo 19

TN2: [...] [O professor] chegava lá para ver quais eram as diferentes soluções que tinham para aquilo tudo que a gente via. Então, acho que democrático ele era e, sem dúvida, ideal, porque obviamente não tem, realmente, uma solução só.

Exemplo 20

TN3: [...] Eu não presenciei quando o Professor 3 e a Professora 1 estavam numa mesma aula, dando a mesma aula e um tinha uma visão de um texto e o outro tinha outra. Foi a maior confusão. E isso é bom. Você vê os dois lados. [...]

Como dito anteriormente, informantes de ambos os grupos se declararam felizes com a oportunidade que todos os participantes têm de participar das discussões feitas em sala. Decerto, creem que, com elas, estão aprendendo mais ou melhor. A discussão se aproxima mais de uma negociação de significados entre eles do que da transmissão dos conhecimentos do professor para os aprendizes. Temos aqui um exemplo de prática educativa feita sob o ponto de vista pós-moderno: “um espaço público de discussão em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista” (Martins, 2006, p. 37).

Houve, porém, alguns aspectos mencionados que pertencem à abordagem transformacional, tais como a descrição de TN2, no exemplo 10, da sala de aula como espaço para o estudo colaborativo. Outros que expressaram o desejo por uma prática a ela alinhada, que se caracteriza por ter seu

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 (González-Davies, 2004, p.14).

Portanto, pelos comentários e crenças, acredito que, quanto às práticas pedagógicas empregadas nessa comunidade, os aprendizes, em geral, estão satisfeitos, pois sentem que há bastante interação na sala de aula e creem que isso colabora com sua aprendizagem. No entanto, ainda há espaço para que uma nova metodologia que enseje maior negociação entre os participantes seja criada.

3.3.

O papel do professor

Qualquer pessoa que frequente ou tenha frequentado uma sala de aula possivelmente se deparou com professores que possuíam posturas diversas em relação ao seu trabalho e ao que espera(va)m de seus aprendizes. Nas instituições onde se ensina tradução não é diferente. Na minha experiência como aprendiz de tradução, encontrei desde professores mais centralizadores e detentores da palavra final, preocupados com o produto da tradução, até aqueles mais democráticos, que davam mais ênfase ao processo em si e abriam mais espaço para os alunos se manifestarem e defenderem suas ideias.

Nas entrevistas para esta pesquisa, todos os informantes falaram sobre qual *deveria* ser o papel ou a postura do professor, seja espontaneamente ou estimulados pelas perguntas. Isso confirma o quanto “os alunos têm suas próprias interpretações para o processo de aprendizagem e para os papéis desempenhados por eles e pelo professor” (Basso, 2006, p. 70).

Passemos a um exemplo no qual o tradutor novato, em um primeiro momento, se julga incapaz de realizar bem as tarefas propostas e como essa opinião muda.

Exemplo 1

TN1: [...] Primeiro, eu achei que eu teria muita dificuldade e não foi isso o que aconteceu. Pelo contrário, vi que tinha muita coisa que eu era capaz de fazer e desenvolver. Isso, claro, foram os professores, as matérias, os professores que me incentivaram [...]. Então, de chegar e achar que seria algo muito difícil e depois ver que não era bem isso, mas que era, sim, complexo, que precisava de muito estudo, mas que eu poderia fazer tranquilamente. [...]

E: E você atribuiria essa sua confiança a partir de um certo momento do curso a alguma questão [...]?

TN1: É. Eu atribuiria, sim, aos meus resultados mesmo, mas sempre pelo retorno dos professores, não só de notas, mas ao retorno mesmo, deles me incentivarem, de, quando eu fazia bons trabalhos, comentarem. Então, esse tipo de reconhecimento fez com que eu percebesse melhor as minhas capacidades. [...]

Percebe-se nesse trecho que o aluno duvida de sua capacidade tradutória num primeiro momento. Depois, ele percebe que tem a habilidade necessária para traduzir bem. O motivo ao qual ele atribui a mudança de percepção é o retorno positivo dos professores em relação aos trabalhos realizados por ele. Esse retorno influenciou o surgimento de uma nova crença, uma nova percepção de si, das próprias capacidades. Foi nas sucessivas interações entre eles que o tradutor-aprendiz construiu uma visão mais segura de si mesmo. Dewey¹⁹ afirma que

¹⁹ DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

“nossas identidades são moldadas pelas percepções que temos das outras pessoas e das percepções que elas têm de nós” (*apud* Barcelos, p. 192, 2003). O exemplo acima reforça minha afirmação feita durante a fundamentação teórica, seguindo os conceitos de Kiraly (2000, p. 16), de que uma crença possivelmente se modifica se confrontada com a realidade experimentada através das relações sociais. Pagano também aponta que isso acontece “seja pelo próprio acúmulo de vivências do aprendiz, seja pela intervenção deliberada por parte de algum agente (professor, empregador, [...] etc.) no seu processo de aprendizagem” (2006, p. 11). Portanto, ressalto novamente como as crenças são construídas de forma dinâmica. O modelo mental criado por TN1 não se sustenta quando ele percebe um fenômeno inesperado: o retorno positivo de seus professores. A experiência, então, adapta a crença pré-existente, pois ambas são incompatíveis. As crenças sobre a opinião de seus professores tiveram um forte impacto, não só na construção de sua autoimagem, como na sua aprendizagem como um todo, visto que, segundo suas próprias palavras, seu desempenho era elogiado pelos docentes do curso.

O trecho que segue mostra novamente a importância do retorno positivo dos professores na sua confiança enquanto aluno:

Exemplo 4

TN1: [...] A gente começou a fazer esses primeiros textos e, com o retorno da professora, comecei a perceber que seria uma boa tradução, o meu texto estava muito bom, muito bem escrito em português [...].

Esse trecho reforça a conclusão a que chegaram Basso (2006), Dufva et al.²⁰ (1996 *apud* Dufva, 2003), Kalaja & Dufva²¹ (1997 *apud* Dufva, 2003) e Kalaja et al.²² (1998 *apud* Dufva, 2003) de que a voz do professor é uma das de maior influência na formação das crenças. O trecho a seguir também corrobora essa afirmação:

Exemplo 5

²⁰ DUFVA, H.; LAHTENMÄKI, M.; ISOHERRANEN, S. **Elämää kielen kanssa: Arkikäsitä kielestä, sem oppimisesra ja opetuksesta**. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 1996.

²¹ 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

²² 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

AI4: [...] [P]elo menos, eu quero reconhecer que ele [o professor] vê algum potencial, alguma chance de, quem sabe, um dia, eu alcançar um patamar.

Aqui, o aprendiz iniciante demonstra o desejo de receber a aprovação do professor, como aconteceu com TN1. Ele precisa que o professor demonstre acreditar em seu potencial como aluno. Para que acredite em si mesmo e se sinta capaz de realizar a atividade tradutória, esse tradutor-aprendiz depende da opinião de seu educador. Esta se constitui elemento de grande influência na formação de sua identidade profissional. Os dados de ambos os informantes indicam a crença consistente de que a opinião do professor é influente na percepção que o aprendiz tem de si.

Mais tarde, TN1 representa seus docentes de forma similar a TN4:

Exemplo 3

TN1: Acho que [o papel do professor] seria abrir o caminho, de mostrar o que existe, até mesmo porque eu, por exemplo, e muitos alunos não sabem o que existe: tradução de legendagem, de informática, de ficção, enfim. Mostrar esses mundos porque são áreas novas para os alunos e, a partir disso, orientar, guiar, no sentido de ver o que um aluno está fazendo, ver se ele vai bem naquilo e dar mais orientações [...].

Exemplo 4

TN4: [O] papel [do professor] é mais de guiar o aluno para o caminho certo.

E: Isso é o que acontece ou é o que você gostaria que acontecesse?

TN4: É o que acontece, sim. [...] Se você escolhe seguir uma certa área, vai querer seguir mais [determinado] professor. Então, ele acaba tendo esse papel de guiar o aluno.

O professor aparece representado como guia tanto no relato dos tradutores novatos (exemplos acima) como nos dos aprendizes iniciantes. Além disso, no último trecho, tal papel não é apenas uma idealização. É, de fato, a atitude dos professores desse curso. O informante percebe que sua idealização não contrasta com a realidade, ou seja, esse aspecto do curso é como ele quer ou espera, possivelmente aumentando sua motivação. Estudos na área de aquisição de segunda língua apontam para uma bastante provável correlação entre o bom desempenho do aluno e a sua motivação para aprender, dentre outros fatores (ver Gardner, 1991).

Sobre a questão do papel do professor, AI1, AI2 e AI4 declaram ainda:

Exemplo 5

AI1: [O papel do professor seria m]ais de instruir, [...] botar na mente dos alunos que, não só para esse curso, mas para nossa vida de tradutor, a gente precisa ter uma distinção

entre o que vai ser certo e errado, por exemplo, no português, no inglês, no francês [...]. Esse é o papel dele: mostrar os erros, mostrar como a gente pode consertar.

Exemplo 6

AI2: Eu acho que até o que o [...] Professor 1 faz é bom - toda semana tem que ter uma tradução porque você treina bastante. E outra coisa que eu acho importante é corrigir rápido as traduções para poder entregar e a gente ter um *feedback*, para a gente poder aprender com os nossos erros. [...] Acho também que muito importante para o professor de tradução é estar aberto à interpretação dos alunos porque, às vezes, ele vê o texto de uma maneira e o traduziria assim, mas é importante ele mostrar que não tem só uma tradução possível porque é uma coisa muito subjetiva e cada um traduz de uma forma. Então, é importante ele respeitar isso, mas, ao mesmo tempo, guiar a gente, mostrando que, em alguns casos, algumas traduções ficam melhores do que outras. [...]

Exemplo 7

AI4: [...] [O professor] tem que dar um *feedback*. A gente tem que ter [...] uma noção de como a gente está indo. É importante esse papel também, mas eu acho que ele tem que estar do lado e direcionar mais do que restringir, limitar, julgar, regular.

Nas três ocorrências, o professor aparece como um guia. Está presente na fala de AI1 a crença de que o professor pode “botar” algo “na mente dos alunos”, uma visão cognitivista da aprendizagem. Todos ressaltam a importância do retorno dado pelos professores, com vistas a corrigir erros e melhorar o desempenho do tradutor-aprendiz, funcionando como parâmetro do rendimento da aprendizagem.

Quanto ao que o professor deve fazer em sala de aula, TN3 afirma:

Exemplo 8

TN3: [O professor deve] passar as experiências dele: o que ele já vivenciou, o que ele aprendeu, o que deu certo no processo de trabalho dele. Passar isso adiante é uma boa forma de ajudar.

Aqui, há o desejo de saber sobre algo que ainda não têm enquanto são aprendizes. O relato da experiência do professor vem preencher essa lacuna virtualmente, enquanto os alunos não constroem sua própria vivência profissional. As narrativas do professor servem de exemplo do que os aprendizes potencialmente viverão.

3.4.

Considerações finais

Neste capítulo, investiguei e procurei compreender as crenças de aprendizes iniciantes e tradutores novatos quanto àquilo que considerassem mais importante mencionar sobre o seu processo de aprendizagem, quanto às práticas pedagógicas empregadas na graduação em questão e quanto ao papel do professor. Os dados obtidos através das entrevistas ou inferidos por mim revelaram certas crenças e as possíveis razões pelas quais algumas se modificaram. Após sua análise, as crenças mais fortes sobre o ensino de tradução para este grupo parecem ser: 1) a teoria é tão importante quanto à prática; 2) a variedade de disciplinas tem grande valor; 3) o professor deve agir como guia, reconhecer o valor das soluções oferecidas pelos aprendizes, sem deixar de exercer sua autoridade a respeito da orientação dos mesmos, e dar o retorno necessário; 4) as discussões em sala propiciam a aprendizagem; 5) a tradução produzida deve estar em consonância com os desejos de editores / clientes / professores; 6) a universidade deveria replicar de maneira mais fiel as exigências do mercado de trabalho.

Quanto à crença 1 me parece bastante positivo o fato de que esses tradutores novatos anseiem pela teoria e pela reflexão a fim de guiarem sua prática. Sem resistência à teoria, como é o caso de alguns tradutores autodidatas, eles estão contribuindo para que este campo do conhecimento se firme. De forma similar, representantes de ambos os subgrupos querem cursar uma considerável variedade de disciplinas que possam apoiar a tarefa tradutória, como se pode ver na crença 2.

No que diz respeito ao papel do professor, a maioria dos informantes creem que o professor deve ser um guia para seus aprendizes e que deve propiciar as condições para que discussões em sala sejam feitas (crenças 3 e 4). Estas são vistas como fomentadoras da aprendizagem. Ele deve exercer autoridade, mostrando o caminho, mas, ao mesmo tempo, os aprendizes querem ter suas soluções consideradas, caso sejam possíveis.

Julguei interessante perceber o quanto a opinião dos professores quanto ao desempenho do tradutor-aprendiz se mostrou importante para dois informantes. O retorno positivo foi decisivo na mudança da crença na sua própria capacidade de um tradutor novato e é avidamente desejado por um aprendiz iniciante.

Em relação ao mercado de trabalho, os informantes creem que a prática mais eficiente na universidade é aquela que repete o que acontece no cotidiano do

tradutor profissional. Houve sugestões por parte deles de que isso seja aumentado na pedagogia de seus professores.

Com as crenças apreendidas, é possível repensar as práticas pedagógicas empregadas, reformulando o que possa ser feito de maneira ainda mais eficiente, reforçando o que está funcionando e conscientizando os alunos daquilo que, na visão do professor, não acontece da maneira que eles acreditam. Embora eu não tenha pesquisado as crenças dos professores, certamente elas influenciam a sua prática, principalmente a tomada de decisões relevantes para o contexto da sala de aula, como a escolha do material didático e o planejamento das aulas, dentre outras. Levar as crenças dos aprendizes em consideração nessas decisões pode se mostrar um poderoso instrumento no fomento a uma aprendizagem cada vez melhor.