

Por uma Pedagogia Crítica de Tradução

Monique Pfau*

Introdução

A formação de tradutoras/es vem sendo cada vez mais abordada na pesquisa aplicada em Estudos da Tradução desde a sua categorização por James Holmes (1975) no mapa conceitual das áreas de abrangência em pesquisa na área. Atualmente podemos perceber pesquisas sofisticadas e tentativas bem-sucedidas em organizar e propor pedagogias da tradução em programas de ensino superior (e cursos livres), tais como o grupo PACTE em Barcelona (HURTADO ALBIR, 2020), estabelecendo níveis de proficiência e um ensino voltado para o desenvolvimento de competências tradutórias a partir de unidades didáticas que organizam o fazer pedagógico (VASCONCELLOS et al., 2020). Dentro desse âmbito, proponho uma reflexão dirigida a questões éticas, políticas e sociais sobre o ensino de tradução com base na pedagogia crítica (FREIRE, 2020; GADOTTI, 2017). Minha proposta não intenciona encontrar fórmulas sobre como aplicar a pedagogia crítica à tradução, até porque a pedagogia crítica deve ser pensada com base nos contextos sociais específicos. Neste artigo, minha tentativa é pensar em como diagnosticar os inúmeros contextos sociais do ensino levando em consideração as várias frentes que o ensino de tradução aborda. Para isso, este estudo se baseia também em crenças de estudantes e professoras/es de tradução (ESQUEDA & OLIVEIRA, 2013; ESQUEDA, 2018) e

* Professora de Letras Inglês pela Universidade Federal da Bahia, doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Estudos da Linguagem pela Vrije Universiteit Brussel. Orientadora de tradutoras/es em formação no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e líder do grupo de pesquisa Textos Fundamentais em Tradução, na interface de formação de tradutoras/es e tradução de textos de cunho acadêmico.

Submetido em 03/08/2022

Aceito em 15/03/2023

algumas pesquisas relacionadas a questões sociais do ensino de tradução (SILVA & LOGUERCIO, 2021; PYM, 2020; VENUTI, 2016).

O espaço teórico da pedagogia crítica possibilita uma proposta pedagógica a partir de diagnoses a serem realizadas em situações de ensino e aprendizagem. Nesse viés, é possível utilizar o modelo holístico de competência tradutória elencado pelo Grupo PACTE (HURTADO ALBIR, 2020) como um ponto de partida para pensar em um modo de diagnosticar os diferentes contextos sociais no ensino de tradução.

O ensino de tradução no Brasil acontece por duas principais vertentes. Uma delas são os cursos superiores de graduação e pós-graduação em universidades públicas e privadas de Tradução, Letras/Tradução, ou mesmo Letras¹ que abordam disciplinas teóricas e práticas de tradução em menor ou maior escala. A outra abrange os “cursos livres”, como nomeiam Lima e Spolidoro (2019), estes desvinculados de uma graduação ou pós-graduação, disseminados entre cursos gratuitos e pagos, de curta ou longa duração, para fins específicos ou gerais, para pares de línguas específicos ou gerais, online ou presencial.

Observando essa divisão, a primeira questão sobre uma pedagogia crítica da tradução seria por quê e como aplicá-la. Se pensarmos em cursos de tradução mais voltados para as necessidades sociais das/os estudantes do que para as necessidades mercadológicas, os cursos universitários possivelmente teriam mais espaço para tal tipo de discussão, ainda que ela não deva limitar-se às instituições de ensino superior. Nessa perspectiva, isso ocorre especialmente se retomarmos Lima e Spolidoro (2019) quando

¹ Conforme levantado por Silva e Loguercio (2021), as ofertas de cursos de Letras/Tradução em instituições públicas no Brasil mapeadas parecem bastante restritas. Entretanto, os cursos abrangem quatro das cinco regiões brasileiras: UFRGS e UFPel (sul), UNESP e UFU (sudeste), UnB (centro-oeste) e UFPB (nordeste). Ainda assim, há instituições privadas e os cursos de Letras que trazem mais ou menos ênfase na área. Além disso, há cursos de pós-graduação em estudos da tradução, língua, literatura, interdisciplinares que abordam a tradução em vários aspectos, porém mais voltados para pesquisa do que para a aprendizagem do ofício.

diferem o conceito de “educar” para o de “treinar”. Enquanto o “treinamento” de tradutoras/es estaria voltado para questões mais técnicas do saber fazer e saber usar os recursos linguísticos e tecnológicos, um programa voltado para a “educação” de tradutoras/es estaria mais voltado para abranger um universo das várias habilidades que existem na tradução, incluindo atitudes interpessoais em que futuras/os tradutoras/es tornam-se membros das múltiplas comunidades interculturais onde a tradução vigora.

Para iniciar, trago alguns conceitos gerais da pedagogia crítica que servem também como pano de fundo para discussões sociais, éticas e políticas no ensino de tradução e as retomo posteriormente. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021), relembra o papel político e ideológico da docência. Independentemente da disciplina e do conteúdo a ser ensinado, Freire ressalta a importância da docência em estabelecer um diagnóstico da situação real das/os estudantes em relação às suas vidas de modo que, em uma concepção crítica, ética e estética, tenham voz no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Tais propostas pedagógicas podem ser transferidas para o ensino de tradução de modo que a/o aprendiz reflita sobre as condições da profissão tanto em relação à tarefa de traduzir quanto nas relações sociais associadas ao ofício. Nesse mesmo espectro, seguindo as propostas da pedagogia crítica, aprendizes de tradução também devem ser capazes de questionar suas realidades de ensino e da (futura) profissão, e lutar para transformá-las em várias frentes, incluindo sua estruturação, valorização e visibilidade. Para isso, retomo algumas pesquisas brasileiras e estrangeiras que discutem questões particularmente sociais da pedagogia de tradução (ou formação de tradutoras/es). Finalmente, vinculo as discussões teóricas sobre o ensino de tradução à pedagogia crítica, em uma reflexão dentro do modelo de competência tradutória do grupo PACTE (HURTADO ALBIR, 2020).

Tomar as ideias da pedagogia crítica para o ensino de tradução e suas dimensões éticas e políticas requer, evidentemente, manter ou subverter normas específicas de acordo com as expectativas do que deve ser uma “boa” tradução, de como um/a profissional da tradução deve agir intra- e extratextualmente, e de como deve ser valorizada/o enquanto profissional. Tais questões não precisam ser passivamente apreendidas, mas questionadas, estudadas, analisadas, ponderadas, intercambiadas, sendo essas as grandes características que fazem parte do princípio da pedagogia crítica. Muito além de ensinamentos técnicos, igualmente importantes, o ensino de tradução reflete sobre a profissão tradutor/a e suas implicações.

Olhando para a educação como um empreendimento político, a pedagogia crítica visa aumentar a consciência crítica da/o estudante para o seu ambiente sociopolítico e lutar contra o *status quo*, com a intenção de transformação tanto da sala de aula quanto da sociedade em geral. Assim, é possível pensar no ensino a partir de um mapeamento das necessidades de tradução que circundam a sociedade dentro e fora da instituição de ensino: quais são as necessidades de tradução? Quais são os espaços para tradutoras/es? Podemos abrir novos espaços? Quem precisa ou pode precisar de tradução, e por que precisa? Quais são as línguas e gêneros textuais aplicáveis e/ou necessários na tradução nessa (ou dessa) comunidade? Como a tradução pode melhorar os espaços interculturais entre as comunidades que serão traduzidas e receberão a tradução? Como a tradução pode contribuir para a vida de futuras/os tradutoras/es? Como a profissão pode ser melhor reconhecida dentro desses âmbitos? Como a comunidade pode reconhecer o esforço intelectual de um trabalho de tradução?

Sobre a pedagogia crítica

Se a proposta é pensar em uma pedagogia crítica da tradução, primeiramente precisamos lembrar que a pedagogia crítica é um método não monolítico ou singular de ensinar, levando em conta que é um conceito adaptável aos contextos sociais das/os estudantes e varia em pressupostos, valores, prioridades e processos de criação de sentido em que professoras/es e alunas/os simultaneamente aprendem e ensinam em suas interações no processo educacional (PATTON, 2017). Nesse sentido, a pedagogia crítica não é e nem deve ser um processo neutro, mas político e transformativo.

Na educação escolar, por exemplo, Moacir Gadotti (2017) sustenta a ideia de que a educação seja um projeto de sociedade com uma rica e variada tradição reconhecida por suas características emancipatórias, alternativas, alterativas e participativas: as/os alunas/os têm voz e são agentes ativas/os no processo pedagógico que inclui migração, diversidade, ludicidade, sustentabilidade, interdisciplinaridade, gênero, etnia, emprego, etc. O autor observa a educação como uma prática social que acontece em espaços além da escola para uma construção cada vez mais coletiva.

Assim são os desenvolvimentos da pedagogia crítica aplicados ao ensino de língua adicional que aparecem em algumas pesquisas publicadas em âmbitos nacionais e internacionais e que podem ser pensados e adaptados para o ensino de tradução. Nasser Rashidi e Faeze Safari (2011), por exemplo, propõem que a pedagogia crítica seja aplicada ao ensino de língua adicional para capacitar professoras/es e alunas/os a desmascarar valores e ideologias culturais subjacentes de ambientes educacionais e da sociedade, de modo que se tornem agentes de transformação. Já no ensino público de língua inglesa no Brasil, Fernanda Mota Pereira (2019) propõe o uso de literaturas em língua inglesa que abordem questões de raça, classe e gênero, tanto de países anglofalantes em situações hegemônicas (em situações privilegiadas e desprivilegiadas) quanto daqueles que foram um dia dominados pelo imperialismo britânico. A proposta seria gerar discussões que reflitam na própria vida

dessas/es alunas/os. Nesse sentido, podemos observar sugestões para trabalhar o ensino de língua inglesa em uma pedagogia crítica. Com referência na realidade social diagnosticada, propõe-se o intercâmbio de noções de localidades, cultura e política.

Na aprendizagem de língua adicional, as teorias críticas são cercadas pela atitude pragmática e abordagens comunicativas (CANAGARAJAH, 2005). Assim sendo, na aprendizagem de tradução, como elas poderiam ser abordadas? Se no ensino de inglês podemos observar a pedagogia crítica sendo aplicada contra uma falsa neutralidade cultural, na tradução também podemos observar questões dessa natureza. No caso da tradução da ou para a língua inglesa (ou outras línguas europeias de grande alcance em diversas áreas), por exemplo, a consciência dos aspectos hegemônicos da língua torna inevitável a desconsideração das relações de poder e desigualdades sociais que são mascaradas tanto pelo ensino da língua quanto pela tradução, através dos apagamentos culturais por um lado e do imperialismo cultural por outro. Segundo Canagarajah (2005), com a influência de teorias pós-modernistas, feministas, antirracistas, pós-colonialistas e *queer*, a pedagogia crítica expande seu domínio da classe social para incluir categorias tais como raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade, idade e classe social nos conteúdos a serem discutidos. Essas teorias também são aplicáveis ao ensino de tradução.

Questões sociais e críticas no ensino de tradução

Se outras áreas de ensino, tais como o ensino de língua adicional, a pedagogia crítica é discutida em profundidade, de maneira similar ela pode ser trazida para o ensino-aprendizagem de tradução. Para isso, trago aqui algumas referências sobre pedagogia da tradução em perspectivas sociais, e na próxima seção, direciono essas reflexões para uma pedagogia crítica da tradução.

Primeiramente, menciono duas pesquisas em relação às crenças sobre ensino de tradução no Brasil. A primeira, de Marileide

Dias Esqueda e Karoline Izabella Oliveira (2013), discute sobre a crença de estudantes de tradução em níveis iniciantes. A segunda, também de Esqueda (2018), reflete sobre crenças de professoras/es de tradução no país. Por fim, direciono a discussão para outras referências que também observam criticamente o ensino de tradução.

Em relação às crenças de tradutoras/es em formação, através de um questionário a um grupo de estudantes de tradução em níveis iniciantes, Esqueda e Oliveira (2013) observam que a maioria se preocupa em “não fugir do texto original”, que a tradução requer conhecimento linguístico e, principalmente, que tradução é transferência de significados: uma atividade simples que pode ser executada com dicionários e conhecimento linguístico. Além da proficiência linguística, as autoras obtiveram respostas sobre conhecimentos culturais e mercadológicos imbricados ao ensino e aprendizagem de línguas. Do mesmo modo, as/os respondentes acreditam que boas/bons professoras/es de tradução são aquelas/es que dominam a gramática, e quase não houve respostas sobre a ideia de que a/o docente deve guiar as/os estudantes a produzir seus próprios conhecimentos. Em relação às suas expectativas profissionais, a maioria respondeu que procura por uma contratação em agências de tradução a partir de competências relacionadas à fidelidade ao texto-fonte, e que as/os leitoras/es do texto-alvo em prospecção servem como guias daquilo que poderia ser considerada uma “boa” tradução.

Os dados trazidos pelas autoras sobre as crenças dessas/es alunas/os revelam que há pouco conhecimento da complexidade da pedagogia e do universo da tradução em geral, pois replicam informações vagas encontradas no senso comum da grande comunidade não-tradutora. Nessa perspectiva, considerando que as/os respondentes são estudantes de níveis iniciantes que ainda não tiveram a oportunidade de refletir profundamente sobre a complexidade do universo da tradução, podemos perceber o quanto fundamental é o papel das/os professoras/es de tradução, que vai

além de ensinar conhecimentos técnicos, mas também teóricos e sociais da profissão tradutor/a. Nesse sentido, é relevante que Esqueda tenha buscado as crenças de professoras/es em uma pesquisa posterior.

Em relação às crenças de professoras/es de tradução, Esqueda (2018) relata uma pesquisa realizada a partir de entrevistas com professoras/es de tradução em instituições públicas e privadas em várias regiões do Brasil. Sabendo que a sala de aula é um espaço complexo composto por pessoas de diversas personalidades e experiências, a autora entende que há uma série de desafios, reflexões, teorias e discursos por vir que podem abrir novas frentes de estudos no intuito de renovar o ensino. Dentro das limitações do universo investigado, a autora percebeu que existem práticas mais voltadas para uma pedagogia interativa e o desenvolvimento de competências tradutórias em projetos de tradução a longo prazo desde sua primeira pesquisa com estudantes cinco anos antes (ESQUEDA; OLIVEIRA, 2013). Em relação às questões sociais do ensino de tradução, Esqueda (2018, s/p) também procura compreender como

[...] os professores definem seus saberes para além da dimensão profissional e mercadológica, com destaque à dimensão social, em que os respondentes mencionam que o professor de tradução deve saber ouvir, saber explicar e transmitir sua experiência aos alunos, saber aceitar as diferenças, ter carisma, ter boa convivência, perceber as limitações dos alunos e saber saná-las na hora certa, dentre outros. Nessas respostas, observa-se que os professores [...] atuam como mediadores sociais, conferindo à prática docente os seus valores, modo de situar-se no mundo e percepção de que os alunos também têm suas próprias histórias de vida.

Esqueda conclui sua pesquisa discutindo sobre a dificuldade que as/os professoras/es enfrentam em trabalhar com teoria e prática e em responder às demandas do mercado atual da tradução, que se encontra hoje solidamente amparado por sistemas computacionais. Assim, a autora entende que os saberes docentes estão fragmentados e que os desafios são múltiplos, tanto no trabalho conjunto entre

teoria e prática quanto no manejo de tecnologias em relação à falta de apoio institucional e de diálogo entre docentes, ou mesmo no estabelecimento de princípios pedagógicos.

Assim, é compreensível entender que o ensino de tradução no Brasil esteja fragmentado, e concordamos que um diálogo (inter)nacional para estabelecer princípios pedagógicos é válido para direcionar professores/as de tradução nas mais diversas instituições brasileiras (e até pensar em direcionamentos internacionais, considerando que a tradução envolve questões transnacionais) para eventos, produções acadêmicas sobre o tema e estudos interinstitucionais. Do mesmo modo, um diálogo entre pares das mais diversas instituições de ensino de tradução no Brasil sobre questões locais e suas particularidades é igualmente importante para tentar sanar as dificuldades específicas que emergem em determinadas situações.

Podemos pensar em diversas situações sociais diferentes: uma comunidade que recebe um grupo de refugiadas/os não falantes da(s) língua(s) que lá circulam; uma comunidade corporativa que trabalha com exportação de um determinado produto para outros países; ativistas feministas de uma comunidade linguística que desejam dialogar com feministas de outras comunidades linguísticas; clássicos da literatura, filosofia, história que circulam dentro da esfera acadêmica; adaptações artísticas que servem para fins de entretenimento e/ou pedagógicos. As demandas são múltiplas e inumeráveis. Além disso, devemos pensar nas identidades dos pares daqueles que solicitam e daqueles que recebem a tradução. Nesse caminho, não podemos ignorar as condições sociais, financeiras, intelectuais e físicas das/os tradutoras/es responsáveis por esse processo. São muitas variáveis dentro de um universo complexo.

Nesse aspecto, Anthony Pym (2020) também questiona sobre até que ponto existem de fato as melhoras práticas a serem disseminadas. O autor afirma que, em qualquer tipo de educação, é muito comum que se crie uma linha do tempo que começa na

ignorância e vai até a iluminação: o passado é ruim, o presente é muito melhor e, portanto, estamos a caminho da perfeição. Assim ele percebe o ensino de línguas, repleto de uma linearidade histórica inventada, à medida que uma ou outra abordagem se populariza. O ensino da tradução, nesse aspecto, não seria diferente: tradução e gramática no passado, tradução comunicativa agora e quem sabe, no futuro, uma tradução comunicativa colaborativa?

Ainda que Pym não fale em uma pedagogia crítica, ele entende que os binarismos redutivos são perigosos e que é preciso prestar atenção e refletir sobre um modelo inverso: o ensino de tradução, como qualquer ensino, é contextual, ou seja, situado, fundamentado, incorporado para que se possa representar aspectos práticos de questões sociais. Ele propõe uma sociologia de formação de tradutoras/es que seja modelada em pelo menos dois eixos que se inter cruzam: a distribuição das línguas e a intensidade de fluxos da informação. Deste modo, segundo o autor, o ensino de tradução se torna intensamente situacional. Nesse aspecto, percebe-se que a sugestão de Pym vai ao encontro dos preceitos da pedagogia crítica, um método não monolítico de ensino que seja adaptável aos contextos sociais das/os estudantes e da comunidade em que o ensino acontece.

A esse respeito, Pym percebe que as abordagens dos estudos da tradução ocidentais são egoístas e banais. Ele entende que é preciso começar a pensar a partir do aqui e agora, de cada caso em particular, de cada situação e desconsiderando os modelos daquilo que se faz em outras partes do mundo, seja no norte, seja no sul, seja no oriente, seja no ocidente. Seguindo essa perspectiva, Pym sugere que o ensino de tradução parta de abstrações para procurar as especificidades locais. Em outras palavras, ele acredita que possa ser saudável começar com teorias, seminários de pesquisa, questões éticas e tecnológicas da tradução em cursos que não envolvam necessariamente o par de língua específico das/os alunas/os. Logicamente, cursos que envolvem os pares de língua trabalhados

porventura também podem e devem fazer parte de um programa de formação. Mas antes de pensar em fazer as/os alunas/as se debruçarem sobre como resolver a tradução de um texto, o fazer pensar na tradução mais holisticamente pode ser uma forma de trabalhar com identidades próprias e contextos sociais antes de realizar um trabalho de tradução propriamente dito².

Assim sendo, Pym entende que isso demandaria mais cursos de curta duração para quem está na linha de frente e não necessariamente recebe uma educação formal de tradução (para tradutoras/es que não atuam período integral, ou seja, alguém que costume traduzir ocasionalmente). Nesse sentido, possivelmente cursos de graduação em tradução não atenderiam tais demandas, mas as universidades podem muito bem oferecer cursos de extensão para a comunidade em áreas variadas do conhecimento como saúde, turismo, gastronomia, relações públicas ou qualquer outra em que haja algum tipo de demanda de tradução. O autor entende que, dessa forma, a pedagogia da tradução também estará ao alcance de pessoas para quem traduzir não é a principal atividade

Pym entende a problemática de suas colocações no artigo levando em conta as exigências de um mercado de trabalho internacional e se uma formação que esteja sempre ligada às exigências e restrições locais contraporá o local ao global. Nesse aspecto, ele sugere que as/os professoras/es de tradução primeiramente observem onde estão em termos locais, em sua parte específica dos eixos de distribuição linguística e de fluxo de informações. Uma vez que elas/es saibam onde estão, saberão que tipo de pessoas estão educando e para qual tipo específico de atividade. A partir disso, será possível olhar ao redor e pegar

² Pym discute o reconhecimento dos vários níveis diferentes de desempenho de tradução. Ele traz como exemplo que aquilo que pode ser suficientemente aceitável na tradução de questões imigratórias, talvez não seja satisfatório para tratados estatais. Uma situação pode ser resolvida com tempo e muita reflexão, enquanto outra pode precisar de soluções imediatas. Uma situação pode ter apoio financeiro e ajuda de agentes externos à tradução para resolução de problemas, e outra, talvez não.

emprestado modelos e ideias de qualquer outro lugar do mundo, conforme for conveniente.

Em relação a isso, retomo o ensino acadêmico de tradução com base no artigo de Silva e Loguercio (2021), que mapearam as abordagens de trabalhos de conclusão (TCC) de curso defendidos em bacharelados em Letras/Tradução no Brasil. A partir da pedagogia crítica, é uma pesquisa interessante, se pensarmos que o TCC é o primeiro momento em que um/a pesquisador/a em tradução pode realmente escolher seu objeto de estudo, ainda que, na realidade, o meio em que essas/es estudantes se inserem talvez seja o grande influenciador de suas decisões (como a escolha do/a orientador/a e as teorias e práticas abordadas durante o curso, pensando que ainda são, na sua maioria, profissionais inexperientes). As autoras percebem que há uma tendência crescente, ainda que não tão expressiva, das/os alunas/os em abordar temas que elas chamam de “sensíveis”, ou seja, que exigem um posicionamento político e ideológico por parte das/os tradutoras/es em formação. Nesse sentido, elas observam um aumento de pesquisas em temas sobre feminismo e acessibilidade em diferentes línguas de trabalho, mesmo entendendo que a oferta de línguas estrangeiras modernas nas universidades se restringe às clássicas línguas europeias de maior visibilidade (como inglês, espanhol, alemão, francês e italiano).

Nessas perspectivas, as autoras acreditam que é preciso estimular jovens pesquisadoras/es a fazer pesquisas que lhes tragam tanto satisfação pessoal quanto profissional. Assim, talvez essas/es alunas/es estejam aptas/os a contribuir mais diretamente para o enfraquecimento de estruturas hegemônicas e transformar o meio social (local e global) em que vivem. Nas palavras das autoras (SILVA; LOGUERCIO, 2021, p. 20):

No fundo, importa não esquecer de que os aspectos cognitivo, afetivo, social e político interrelacionam-se e retroalimentam-se continuamente no sujeito, que é sempre um sujeito de aprendizagem. Seria muito bem-vindo se nossos jovens tradutores aprendessem que, ao mesmo tempo em que a

profissão sofre com as condições impostas por uma sociedade que cede cada vez mais à dinâmica neoliberal — que precariza o trabalho a partir de práticas opressoras —, é possível criar alternativas ao que existe, intervir efetivamente em “seu mundo”, em seu meio de trabalho.

Lawrence Venuti (2016) também observa os perigos em ceder às pressões do mercado de tradução na formação de tradutoras/es, se os programas e cursos de tradução tomarem-no como o principal critério. Ele tem consciência de que o desenvolvimento de pedagogias de acordo com as mudanças nas condições e demandas do mercado provavelmente será bem classificado na avaliação do ensino, especialmente em gêneros textuais e campos do conhecimento onde a funcionalidade está inextricavelmente ligada ao valor econômico. Ainda assim, Venuti entende que esse tipo de prática limita ou até mesmo impede uma análise mais crítica que estimule inovações e melhoramentos, tanto da tradução quanto do próprio mercado. Ele afirma que se o único padrão de pedagogia for baseado no mercado, a tradução corre o risco de servir meramente ao pensamento quantitativo, visando reduzir ou separar as diferenças linguísticas e culturais e podendo negligenciar valores, crenças e representações que também fazem parte dessas diferenças que a tradução pode trazer à tona (ao invés de escondê-las).

Para Venuti, a tradução é entendida como um ato interpretativo onde a forma, o significado e o efeito do texto-fonte variam de acordo com as inteligibilidades e interesses da cultura tradutora. A variação é obviamente inevitável, desde as diferenças estruturais entre as línguas até os valores, crenças e representações intrínsecas a elas. A tradução separa o texto-fonte do conjunto de seus contextos linguísticos, culturais, institucionais e sociais, construindo outro conjunto de contextos para permitir que o texto traduzido signifique em outra língua e cultura.

Diagnoses baseadas em subcompetências para uma pedagogia crítica de tradução

Nesta seção, proponho refletir sobre uma pedagogia crítica de tradução a partir de diagnoses a serem realizadas em situações de ensino. Como afirma Vasconcelos (2015, p. 59), o conhecimento pode ser concebido no momento em que se entende a realidade social do contexto educacional:

Conhecimento não é mera percepção dos objetos ou das coisas quando se tem somente uma impressão de que estes existem; o conhecimento vai muito além. O verdadeiro conhecimento não se transfere de maneira mecanicista daquele que conhece para aquele que ignora; antes, faz-se construir através das relações do homem com a sua realidade de maneira crítica. O conhecimento somente pode ser engendrado por sujeitos que atuam sobre a sua realidade, procurando diagnosticar seu conteúdo, desvendando os seus mistérios, sua essência e dando sentido cultural e científico ao resultado. Exige persistência, acuidade e desejo de avançar, constituindo a eterna vontade de dominar o desconhecido e transformar a realidade opressora.

Tanto a pedagogia crítica como uma discussão sociológica do ensino de tradução mostram que o ensino é contextual. Nesse sentido, podemos tentar refletir sobre alguns pontos de partida sobre uma pedagogia crítica de tradução. Nos pressupostos da pedagogia crítica, um dos papéis da docência é justamente diagnosticar as necessidades, os possíveis benefícios e as transformações desejadas pelas/os alunas/os e sociedade. Na tradução, esses pensamentos seriam voltados para as relações interculturais da tradução a fim de que novos conhecimentos afluam.

Dentro de publicações recentes sobre formação de tradutoras/es, é perceptível como várias/os pesquisadoras/es vêm adotando o ensino por competências baseado em Amparo Hurtado Albir (2020) e seu trabalho no grupo PACTE, na Universitat Autònoma de Barcelona. No Brasil, Maria Lúcia Vasconcellos et al. (2020) trazem dois importantes volumes com capítulos com essa abordagem para situações específicas do ensino de tradução.

Nesse sentido, pode ser interessante olhar para uma pedagogia crítica a partir do desenvolvimento das subcompetências

categorizadas pelo grupo PACTE, já que elas buscam abraçar as várias particularidades que a profissão exige de um/a profissional da tradução, desde as técnicas até as interpessoais. As subcompetências elencadas pelo grupo de pesquisa de Hurtado Albir (e de outros grupos de pesquisa em pedagogias da tradução que seguem a mesma linha) não restringem o ensino a situações padronizadas e podem ser pensadas dentro de uma pedagogia crítica da tradução, pois procuram observar o ensino de tradução em uma perspectiva holística. Em outras palavras, sendo um dos propósitos de uma pedagogia crítica de tradução diagnosticar a realidade do ambiente de ensino (desde as condições sociais, econômicas e culturais até as necessidades de tradução ou atividades relacionadas à tradução que se apresentam nessa comunidade), uma perspectiva holística pode promover um olhar detalhado e crítico sobre o ambiente de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do texto.

Meu objetivo aqui não é adentrar nos pormenores dessas subcompetências; trago-as apenas em uma breve e superficial conceitualização para pensar em um modo de diagnosticar as realidades sociais em um ambiente de ensino e aprendizagem. Por serem uma tentativa holística de categorização da competência da/o profissional da tradução, as subcompetências podem ser úteis para um ponto de partida nesse sentido.

De acordo com Hurtado Albir (2020), são estas as subcompetências tradutórias: 1 – subcompetência bilíngue (proficiência nas línguas de comunicação que o processo de tradução envolve); 2 – subcompetência extralinguística (conhecimentos gerais e específicos sobre as áreas, culturas e textos em que o processo de tradução está envolvido); 3 – subcompetência de conhecimentos sobre tradução (noções gerais e específicas sobre os princípios que regem a tradução e a profissão de tradutor/a); 4 – subcompetência instrumental (compreensão do uso de fontes e tecnologias da informação e comunicação aplicáveis à tradução); 5 – subcompetência estratégica (ações relacionadas à resolução e

monitoramento das situações diversas encontradas no processo de tradução). Segundo a autora, todas as subcompetências estão entrelaçadas entre si e são influenciadas por componentes psicofisiológicos das/os próprias/os tradutoras/es. Em outras palavras, são componentes cognitivos, atitudinais e psicomotores, tais como memória, capacidade criativa e crítica, rigor, raciocínio lógico e perseverança.

Considerando essa categorização, a/o docente pode diagnosticar necessidades específicas de suas/seus estudantes e da comunidade em que atua sobre ensino e aprendizagem de tradução para melhorar e transformar o seu meio em uma perspectiva intercultural. Ao pensar na subcompetência bilíngue³, por exemplo, é possível observar as demandas de tradução de uma comunidade a partir de quais (ou para quais) idiomas há necessidades, demandas e desejos de tradução. Uma diagnose do nível de proficiência linguística das/os estudantes também pode ser levada em consideração para trabalhar questões pontuais sobre língua e cultura em uma perspectiva tradutória. Aqui também pode ser observado se há línguas minoritárias, dialetos e variedades linguísticas que poderiam ganhar mais atenção política, econômica e social a partir da tradução e colaborariam em algum nível com a comunidade traduzida ou receptora de uma tradução. Nesse viés, muitas/os alunas/os também se beneficiariam ao trazer seus próprios conhecimentos linguísticos do lugar em que vivem ou de onde vieram, como indaga Freire (2020, p. 32):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

³ A terminologia seguida para as subcompetências tradutórias foi baseada na tradução de Gomes e Dantas do texto de Hurtado Albir, publicado em 2020 no Brasil.



No que se refere à subcompetência extralinguística, o diagnóstico pode ser feito, por exemplo, tanto com base nos gêneros textuais e textos especializados que aparecem conforme as demandas, necessidades e anseios dentro da comunidade, quanto daqueles que a comunidade tem grande interesse e não tem acesso (ainda que não sejam economicamente os mais rentáveis). É interessante pensar em textos que a tradução beneficiaria determinados grupos de pessoas por motivos diversos, como pedagógicos, culturais, políticos, históricos, médicos, etc. Nesse sentido, a tradução audiovisual acessível (TAVA) exerce um grande papel social com audiolivros, dublagens, legendagens, audiodescrições, etc.

Com o olhar para a subcompetência instrumental, já é possível fazer outros tipos de diagnósticos. Pensando no ensino de tradução através de suas tecnologias, a/o docente deve entender quais são os reais acessos às tecnologias de informação e conhecimento dentro da comunidade educacional em que atua, já que nem todas as situações encontram facilmente tecnologias atualizadas para o exercício do ato tradutório. Dentro das várias realidades existentes, as/os professoras/es de tradução ensinam tradução onde estiverem e com as ferramentas que tiverem em mãos, mesmo se forem escassas. Conjuntamente, também podem fazer um levantamento das carências da infraestrutura do ambiente educacional e privado de suas/seus alunas/os para buscar melhoramentos futuros.

No caso da subcompetência de conhecimento sobre tradução, o diagnóstico pode ser realizado levando em conta as relações interpessoais e interculturais de quem traduz e de quem recebe a tradução. Aqui há várias questões que podem ser trabalhadas para diagnosticar as realidades e necessidades das/os alunas/as e da sociedade, incluindo questões éticas, políticas, identitárias, ideológicas e sensíveis que afetam as pessoas que traduzem, que são traduzidas e que recebem a tradução. Nessa perspectiva, vale

lembrar Baker e Maier (2011) quando declaram que as/os tradutores e intérpretes possuem uma maior responsabilidade ética com a comunidade e humanidade do que com clientes e autoras/es.

A partir da subcompetência estratégica, que, conforme Hurtado Albir (2020), é uma subcompetência que produz impacto em todas as outras, o diagnóstico pode ser realizado com base nas várias frentes refletidas nos parágrafos anteriores, considerando as especificidades contextuais.

Antes de concluir essa discussão sobre diagnoses com base no modelo de competência tradutória do grupo PACTE, é preciso mencionar a alta importância do levantamento dos componentes psicofisiológicos das/os alunas/os em uma pedagogia crítica da tradução. Segundo a pedagogia crítica, sabemos que questões sociais, físicas e psicológicas influenciam a aprendizagem, tais como as histórias de vida e como essas pessoas se identificam no mundo. Nesse sentido, diagnosticar o conhecimento de mundo das/os estudantes e sua relação com ele especificam as singularidades dos indivíduos e das comunidades de aprendizes em cada localidade. Em outras palavras, são questões que influenciam diretamente o ambiente de ensino e aprendizagem, o desempenho de cada estudante e a expectativa de cada professor/a.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-se na estreita pragmática visão do processo. (FREIRE, 2020, p. 42, grifos do autor)

Não é novidade que as especificidades de cada aluna/o e cada grupo de estudantes influenciam o fazer pedagógico. Não é novidade que isso deveria ser levado em conta. Do mesmo modo, as/os professoras/es também assumem identidades específicas na docência com seus saberes, experiências e as posições que assumem

(e que para ela/e são assumidas) no mundo. Nesse intercâmbio, cabe saber trabalhar e permitir a troca de saberes (acadêmicos, intelectuais, individuais, vivenciados) para que a aprendizagem aconteça.

Conclusão

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
PAULO FREIRE

Uma pedagogia crítica da tradução, além de “treinar” tradutoras/es com conhecimentos “técnicos” em relação a prática tradutória – conforme Lima e Spolidoro (2019) colocam –, leva em consideração uma formação de tradutoras/es inclusiva. Assim, por meio de diagnósticos sobre a situação social real das/os alunas/os de tradução e da sociedade que as/os circundam em uma perspectiva intercultural, uma pedagogia crítica da tradução deve colocar a comunidade em contato com os discursos, saberes e necessidades ofertados pelo universo da tradução.

Nesse sentido, este artigo procurou refletir sobre por que e como aplicar uma pedagogia crítica de tradução. Os motivos para uma pedagogia crítica de tradução aparecem principalmente a partir de Pym (2020) que, assim como Freire (2021), entende que os contextos sociais onde o ensino e a aprendizagem (de tradução) ocorrem são singulares em termos de conhecimento prévio, estrutura, demandas, necessidades e desejos. A forma de aplicar uma pedagogia crítica da tradução pode começar a partir dos diagnósticos desses contextos sociais singulares, e aqui proponho utilizar o modelo de subcompetências do grupo PACTE não só para elaborar sequências didáticas, mas para tentar compreender quem são, onde estão e o que precisam nossas/os estudantes de tradução dentro da comunidade que vivem.

Ainda que alunas/os de tradução iniciantes mostrem um conhecimento incipiente desse universo, de questões criativas, críticas, éticas e estéticas que circundam o fazer tradutório e a tradução em si e possam não demonstrar necessidades mais complexas em um diagnóstico inicial, conforme a pesquisa de Esqueda e Oliveira (2013), são as/os professoras/es de tradução que podem trazer esses diálogos de conscientização de acordo com o próprio diagnóstico levantado. Dessa forma, as/os professoras/es podem dar visibilidade e empoderamento a uma profissão que, no senso comum, muitas vezes é representada de maneira mecânica. Novamente, é essa troca de saberes que torna a aprendizagem funcional e transformativa.

Levando em consideração os preceitos da pedagogia crítica, não é possível estabelecer fórmulas rígidas sobre o ensino de tradução, pois cada contexto social é um contexto específico. Ainda assim, há como estabelecer relações humanas em que o ambiente da sala de aula (e fora dela) se torne um eterno laboratório de experimentos que funciona conforme emergem as demandas, necessidades sociais e desejos individuais sobre a aprendizagem de tradução. São trocas interculturais entre professoras/es, alunas/os e sociedades, entre os conhecimentos internos e externos, entre o “eu” e o “Outro”.

Referências

- BAKER, Mona; MAIER, Carol. Ethics in interpreter & translator training: Critical perspectives. **The Interpreter and Translator Trainer**, 5(1), 2011, 1-14.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. New York: Routledge, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2021.
- ESQUEDA, Marileide Dias. Ensino de tradução: culturas pedagógicas. **Trabalhos em linguística aplicada**, 57(2), 2018, 1244-1273.

ESQUEDA, Marileide Dias; OLIVEIRA, Karoline Izabella. Crenças e concepções do tradutor em formação. **Tradução em Revista**, 14(1), 2013, 138-166.

GADOTTI, Moacir. The global impact of Freire's pedagogy. In: PATTON, Michal Quinn (ed.) **New Directions for Evaluation**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2017.

HOLMES, James S. **The name and nature of translation studies**. Amsterdam: Translation Studies Section, Department of General Literary Studies, University of Amsterdam, 1975.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competência tradutória e formação por competências. Trad. Lavínia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas. **Cadernos de Tradução**, 40(1), 2020, 367-416.

LIMA, Érica; SPOLIDORO, Samira. Os desafios do ensino da tradução na universidade: educar ou treinar? In: SCHÄFFER, Ana Maria de Moura; TORRES, Milton L (orgs.). **A Dimensão Teórica e Prática da Tradução: Uma cartografia didática**. São Paulo: Engenheiro Coelho, 2019.

PATTON, Michael Quinn. Introduction. In: PATTON, Michael Quinn (ed.). **Pedagogy of Evaluation: New Directions for Evaluation**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2017.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero**. Edição bilíngue. Trad. Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019.

PYM, Anthony. For a Sociology of Translator Training. In: Zhao, J., Li, D., Tian, L. (eds) **Translation Education. New Frontiers in Translation Studies**. Singapura: Springer, 2020.

RASHIDI, Nasser; SAFARI, Faeze. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). **English Language Teaching**, 4(2), 2011, 250-259.

SILVA, Marcia Moura da; LOGUERCIO, Sandra Dias. Por uma formação crítica e engajada de tradutores. **Belas infiéis**, 10(4), 2021, 1-24.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ARCEGO, Emily; COSTA, Maria Pereira Pires; SANTOS, Wharley dos (eds.). **Formação de Intérpretes e Tradutores: Desenvolvimento de Competências em Situações Pedagógicas Específicas**, vol. 1 e 2. Campinas: Pontes Editores, 2020.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

VENUTI, Lawrence. Introduction: translation, interpretation, and the humanities. In: VENUTI, Lawrence (ed). **Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies**. New York: Routledge, 2016.

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a pedagogia crítica (FREIRE, 2021) no ensino de tradução através de uma análise de seus preceitos junto a pesquisas sobre formação de tradutoras/es baseadas em questões sociais (PYM, 2020). A partir de um modelo holístico de competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2020), esboça-se uma noção para diagnosticar as realidades sociais e assim começar a pensar nas especificidades e necessidades das/os alunas/os e seus meios sociais em uma visão transformativa. A pedagogia crítica da tradução deve estar voltada para a emergência do conhecimento oriundo dos saberes já existentes da comunidade em uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Formação de tradutoras/es; Diagnóstico.

Abstract

This article proposes to reflect on a critical pedagogy (FREIRE, 2020) in translation through an analysis of its precepts and research on the translators' education from social perspectives (PYM, 2020). Based on a holistic model of translation competence (HURTADO ALBIR, 2020), a notion is outlined to diagnose social realities to start thinking about the specifics and needs of students and their social environments in a transformative vision. The critical translation pedagogy is supposed to be focused on the emergence of knowledge arising from the existing knowledge of the community in an intercultural perspective.

Keywords: Critical pedagogy; Translators' education; Diagnosis.