

4 Conclusão

Com essa pesquisa, procurei debruçar-me sobre a pedagogia da tradução, área que vem crescendo de modo contínuo, juntamente com os cursos de tradução. Essa motivação surgiu de minha própria experiência como aprendiz. Em dois cursos de tradução distintos, percebi como as minhas crenças tinham se modificado e quis entender mais sobre as crenças dos alunos de tradução em geral. Para isso, pesquisei dois grupos, um de tradutores novatos, já formados (com exceção de uma), e outro de aprendizes iniciantes, cursando os períodos da faculdade.

Não pretendi classificar as crenças como errôneas ou verdadeiras, como fez Pagano (2006, p. 9), ao afirmar que as primeiras levam o aprendiz ao fracasso enquanto as últimas o levam ao sucesso. Simplesmente procurei entendê-las. Tampouco pude verificar o quanto e como as ações dos informantes eram influenciadas por elas. Considerei apenas questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e às identidades profissionais em formação, com a intenção de fomentar a reflexão sobre esses assuntos.

Baseei-me em trabalhos acadêmicos advindos tanto dos Estudos da Tradução como da LAELE. Apresentei quatro abordagens já reconhecidamente aplicadas ao ensino de tradução: a transmissionista; a cognitivista; a desconstrução, o pós-estruturalismo e a psicanálise; e a socioconstrutivista.

Da área específica de tradução, privilegiei os estudos Kiraly (2000), assim como os de Barcelos (2003 e 2009) e de Kalaja & Barcelos (2003), da LAELE, por conferirem importância vital ao aspecto social no processo de ensino-aprendizagem, pensamento ao qual me alinho. No entanto, orientei-me também por outros teóricos, como, por exemplo, Gonzáles Davies (2004), de quem reproduzi três denominações de salas de aula importantes para a minha análise.

Por acreditar ser o socioconstrutivismo mais eficiente na formação do tradutor que o mercado de trabalho demanda, Kiraly, recusa a tradição transmissionista ainda dominante, segundo ele, nos dias de hoje, criando dois

pólos de um continuum. Por sua afirmação de que esta ainda é dominante, minha expectativa foi a de encontrar nas falas dos informantes evidências de que a prática construída por professores e alunos do curso em questão se aproximasse mais do pólo transmissionista desse *continuum*. Porém, nos comentários dos informantes, percebi que, ao contrário, a pedagogia dominante para a comunidade de prática pesquisada não está próxima ao pólo transmissionista do *continuum*. Ela se situa melhor sob a denominação de transacional, isto é, com interação entre os participantes, mas ainda com a supremacia do docente, postulada por Gonzáles Davies (2004).

Os estudos de Barcelos (2003 e 2009) me forneceram a metodologia de pesquisa necessária para colher os dados. Optei por realizar entrevistas porque, além de ser um evento social, ela permite que o informante (re)pense sobre os tópicos em questão enquanto a linguagem funciona como mediadora de suas crenças. Estas são expressas de forma mais espontânea, visto que, na interação oral, não há muito tempo para se elaborar o que se vai dizer. Contudo, sei que a entrevista não é uma interação totalmente natural, pois o pesquisador é um estranho para o entrevistado.

Ainda quanto às pesquisas da citada autora, concordo com a visão da sala de aula como organismo dinâmico que ela assume. As crenças, que estão subjacentes a tudo o que lá ocorre, são vistas também como dinâmicas, podendo ser moldadas segundo a interação de seus participantes. No caso dos participantes estudados, esse fenômeno ficou visível na fala da TN1, quando afirmou ter sido o retorno dos professores que fez com que sua crença *a priori* de que não conseguiria traduzir com facilidade se transformasse em uma crença de possuía a capacidade para fazer os trabalhos, influenciando sua identidade profissional através da interação social.

Entrevistei dois grupos: quatro aprendizes iniciantes, cursando os primeiros períodos da universidade, dos quais apenas um possuía experiência profissional na área; e, quatro tradutores novatos, sendo uma formanda e três formados, todos com experiência. Algumas entrevistas foram mais ricas, extensas e repletas de exemplos. Outras foram mais lacônicas.

Utilizei como guia uma série de perguntas sobre ensino/aprendizagem de tradução. Porém, não segui uma ordem pré-determinada. Deixei livre a primeira menção, fazendo a pergunta: “O que você considera mais importante mencionar

sobre o seu processo de aprendizagem de tradução?”. De acordo com a resposta, eu optava por fazer certa pergunta, ou seja, a fala do informante direcionava o decorrer da entrevista.

Reconheço que a análise dos dados não é imparcial. Passa pelo meu olhar e minha experiência de vida, o que é uma característica do estudo das crenças. Devido a razões de espaço, selecionei as crenças em categorias que me pareceram mais pertinentes. Sei que outro pesquisador privilegiaria outros aspectos em detrimento dos que escolhi.

Em resposta à primeira pergunta feita durante a entrevista (“O que você considera mencionar sobre a sua aprendizagem de tradução como um todo?”), dos quatro tradutores novatos, três citaram a importância de não se aprender somente a prática, mas de também ter aulas teóricas. O outro salientou uma diferença entre o tradutor com formação acadêmica e o autodidata: o primeiro tem mais cuidado na confecção de seu texto. Entre os aprendizes iniciantes, três mencionaram o quanto é necessário para a tarefa tradutória. Sem se desviar muito dessa questão, um mencionou a diversidade das disciplinas oferecidas. O papel do professor teve uma ocorrência nesse grupo, nesse momento.

Quanto às crenças sobre as práticas pedagógicas empregadas, dois tradutores novatos crêem que uma maior aproximação entre os procedimentos de sala de aula e a realidade do mercado de trabalho seria de muito valor. Um tradutor novato acredita que essa aproximação já existe de forma satisfatória. Um aprendiz iniciante e um tradutor novato afirmam que, se a solução preferida pelo professor (ou pelo editor/cliente) for diferente da dele, a primeira deve ser a escolhida, mesmo que o tradutor não concorde, para que este seja bem avaliado.

Quanto ao papel do professor, a crença mais comum foi a de que o professor deveria atuar como guia, sem impor sua opinião, mas abarcando as diferentes soluções propostas. Também mostrei o quanto o retorno do professor e o juízo que o aprendiz acredita que o professor faça dele influenciam nas crenças do aprendiz. Os exemplos mostrados mostraram que isso se reflete na sua autoimagem e na crença que tem sobre sua própria capacidade.

Antes da realização das entrevistas e posterior análise dos dados, imaginei que encontraria uma maior heterogeneidade nas respostas. No entanto, não foi o que aconteceu. Todavia, esses resultados não são finais e não tenho a intenção de fazer nenhuma generalização quanto às crenças de alunos universitários de

tradução. Meu estudo é apenas sobre esse pequeno grupo, situado numa universidade específica do Rio de Janeiro, no ano de 2010.

Encontrei, nas falas dos alunos, exemplos de crenças alinhadas com a abordagem transmissionista do ensino. Uma delas foi a de que um tradutor que frequenta um curso de formação de tradutores é mais seguro porque o conhecimento que detém lhe foi “passado” pelos professores.

No entanto, a maioria das crenças que emergiu durante as entrevistas se refere ao sistema educacional do curso em questão como cooperativo, devido à grande quantidade de discussões feitas em sala. Porém, “o professor ainda tem a resposta final para os problemas que surgem durante as atividades” (González Davies, 2004, p. 14).

Foi declarada também a crença de que as práticas pedagógicas deveriam refletir o máximo possível a realidade profissional. Se houver por parte dos professores o mesmo desejo que percebi nos alunos por uma prática mais transformacional, ou seja, mais centrada no aluno e aproximada às demandas do mercado, com mais estudo colaborativo e o professor agindo como guia, ainda há espaço para trabalhar em prol da negociação de significados, em vez de seu compartilhamento apenas. Ainda é possível aumentar a interação entre os seus participantes, criando condições para que o aspecto social das interações ocorridas em sala se realize de maneira mais plena.

Há algumas questões relacionadas às crenças sobre o processo de formação de tradutores que poderiam ser exploradas em pesquisas futuras. Primeiramente, pode-se também acompanhar um grupo de aprendizes iniciantes até o fim da graduação, em um estudo longitudinal, e investigar as mudanças, caso ocorram, não somente ao longo do tempo como também com a construção de diferentes dinâmicas em sala de aula. Outro estudo longitudinal que acompanhasse o tradutor-aprendiz em sua fase de estágio e posterior inserção no mercado de trabalho e investigasse possíveis mudanças em suas crenças enquanto aprendiz e enquanto profissional também poderia trazer mais compreensão a respeito de seu sistema de crenças. Por fim, uma última sugestão de pesquisa seria que o professor de tradução investigasse suas próprias crenças e as influências que exercem na sua prática e nas crenças de seus aprendizes.

Embora meu objetivo principal com esta dissertação não tenha sido refletir sobre a minha própria prática como professora, certamente minha compreensão

dessa prática aumentou. Da mesma forma, espero que este trabalho adicione, ainda que modestamente, à reflexão dos envolvidos com a pedagogia da tradução que venham a buscá-la, sejam eles professores, estudantes ou pesquisadores. Sobretudo, anseio o desenvolvimento cada vez mais consistente de tal pedagogia.