

PESQUISA SOBRE O EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO EM SALA DE AULA

*Donald C. Kiraly**

RESUMO: A despeito dos cerca de 50 anos de pesquisa em tradução e de prática na formação de tradutores, os métodos sistemáticos, de base empírica, empregados na formação de tradutores profissionais, representam um campo de estudos ainda a ser explorado. Este artigo procura traçar o esboço de uma abordagem "construtivista" para a formação do tradutor, ilustrada na aplicação a uma classe experimental de prática de tradução na Universidade de Mainz, Alemanha. A abordagem do construtivismo social adotada neste artigo, e baseada em parte no trabalho de Lev Vygotsky, concebe a aprendizagem essencialmente como um processo ativo de produção de sentido, levado a cabo em colaboração com outros membros de uma comunidade. As implicações dessa perspectiva epistemológica alternativa pressupõem a necessidade de uma mudança no papel dos professores: da posição autoritária de quem transfere conhecimentos à adoção da atitude de um facilitador que, através de uma interação cooperativa, auxilia os alunos a construírem, eles mesmos, o conhecimento. Nesse sentido, são estabelecidas ligações com a abordagem desconstrutivista defendida por Rosemary Arrojo no Brasil, com vistas ao fomento de uma cooperação internacional no desenvolvimento de abordagens sistêmicas adequadas à formação do tradutor.

* Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (FASK), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in Gernersheim, Germany. Com a colaboração de *Bettina Röhrich* e *Ana Lúcia Rossi Mendonça*, estudantes da FASK.

UNITERMOS: formação de tradutores; construtivismo social; aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT: Translation studies, despite some fifty years of educational practice and research on translation, has yet to come up with systematic, empirically supported methods for the education of professional translators. This article briefly outlines a "constructivist" approach to translator education, illustrated by its application to an experimental translation practice class at the University of Mainz, Germany. The social constructivist approach taken here, based partly on the work of Lev Vygotsky, sees learning essentially as an active process of meaning-making, carried out through collaboration with other members of a community. The implications of this alternative epistemological perspective include the need for a change in the role of teachers: away from the authoritarian transfer of knowledge toward the supportive assistance of a facilitator for students' personal knowledge construction through collaborative, situated interaction. Links are drawn to the deconstructionist approach propagated by Rosemary Arrojo in Brazil, with a view toward fomenting international cooperation in the development of suitable systematic approaches to translator education.

KEYWORDS: translator education; social constructivism; collaborative learning.

Considerando o grande número de artigos e livros publicados nos últimos dez anos sobre estudos de tradução e treinamento de tradutores, nota-se como se tem escrito pouco sobre o próprio processo de ensino e aprendizado no que se refere ao desenvolvimento da competência profissional do tradutor. Os estudos de tradução mudaram a abordagem, passando a dar mais ênfase aos produtos finais da tradução e também aos processos mentais envolvidos na sua produção, especialmente aqueles que

o tradutor individual usa. Se quisermos aplicar efetivamente os recentes resultados de pesquisas na área de estudos de tradução e no desenvolvimento de atividades apropriadas ao aprendizado de tradução, devemos, então, investigar o que se passa e o que se deveria passar em nossas salas de aula.

O que nos levou a escrever este artigo foi a recente publicação do livro *Übersetzungswissenschaft in Brasilien – Beiträge zum Status von "Original" und Übersetzung* (1997) na Alemanha e uma palestra proferida pela Professora Rosemary Arrojo na Faculdade de Lingüística Aplicada e Estudos Culturais da Universidade de Mainz (FASK) em Gernersheim. Nessa ocasião, estávamos finalizando o nosso projeto de pesquisa de dois anos em sala de aula sobre métodos inovadores de formação de tradutores. Logo se percebeu que havia algumas semelhanças consideráveis entre a abordagem brasileira da desconstrução nos estudos de tradução e a abordagem construtivista que foi aplicada no nosso projeto na FASK.

A seguir, apresentaremos nosso projeto e tentaremos mostrar alguns elos de ligação entre os dois estudos. Nosso objetivo é estimular um diálogo que nos possa permitir juntar forças na procura de um melhor entendimento do processo de tradução e de métodos mais eficientes de formação de tradutores.

O exercício de tradução tradicional praticado em sala de aula

O projeto realizado na FASK tinha como objetivo buscar alternativas às técnicas perpetuadas de formação tradicional, a chamada "performance magistrale", descrita por Ladmiral há 20 anos. Apesar de haver muitas variações sobre essas técnicas, o papel do professor implica essencialmente os seguintes passos:

1. Escolher textos para os alunos traduzirem.
2. Fazer com que os alunos traduzam os textos em casa, sozinhos.

3. Apresentar segmentos de textos traduzidos para correção oral, em sala de aula, com erros cometidos pelos alunos.
4. Providenciar soluções corretas que os alunos deverão aprender.
5. Preencher as eventuais lacunas encontradas com conhecimentos fundamentais relacionados à cultura em questão e encorajar a análise das diferenças entre as respectivas culturas e idiomas.

O papel do aluno envolve principalmente:

1. Preparar em casa traduções dos textos escolhidos pelo professor.
2. Ler frases ou parágrafos em voz alta para a correção, feita de improviso, pelo professor.
3. Modificar sua versão com base nas correções feitas pelo professor.

A Figura 1 ilustra o processo educacional no exercício de tradução tradicional.

Nesta sala de aula, o instrutor é visto como uma fonte de equivalências formais e funcionais da tradução que fica à disposição dos alunos, quando estes manifestam sua falta de conhecimentos. Estudantes de tradução manifestam seus conhecimentos (ou a falta deles) na hora da leitura dos segmentos traduzidos (que contêm, geralmente, muitos erros). O instrutor distribui os seus conhecimentos, que serão memorizados pelos alunos. O problema, nesta sala de aula, é que se dá ênfase excessiva à suposta equivalência dos elementos lingüísticos do texto e pouca consideração à função do texto como um todo.

Freqüentemente, observamos que alguns aspectos importantes do processo do aprendizado de tradução não são levados em consideração, como, por exemplo, as expectativas do leitor final, a função da tradução e os critérios de fidelidade que serão aplicados ao texto traduzido. Da mesma maneira, o aluno geralmente não é considerado como leitor único e como intérprete subjetivo dos textos traduzidos em aula. Segue-se aqui a explicação de Arrojo (1986, p. 44-5):

(...) nossa tradução de qualquer texto, poético ou não será fiel não ao texto "original", mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constitui-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será, como já sugerimos, sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos. Além de ser fiel à leitura que fazemos do texto de partida, nossa tradução será fiel também à nossa própria concepção de tradução.(...) deve ser fiel também aos objetivos que se propõe.

Considerando o processo de traduzir como um ato de comunicação, devemos ver o tradutor ou o estudante de tradução como parte integrante deste processo; todos os seus conhecimentos nas respectivas línguas e culturas, o conjunto da sua formação, sua proficiência na tradução e percepção vão contribuir para a produção de uma tradução adequada na cultura de chegada. O nosso objetivo não é assegurar que o produto final seja perfeitamente "correto" ou completamente "fiel" ao texto de partida. A experiência individual inerente à percepção e à inter-

pretação implica necessariamente a exclusividade de cada leitura e, portanto, de cada tradução.

Um tradutor formado em uma universidade canadense expressou de forma eloqüente alguns dos efeitos prejudiciais imediatos da prática tradicional:

Essas aulas envolviam professores que pediam para os alunos lerem suas traduções, e a partir daí, salientavam as divergências nelas existentes em relação às suas próprias versões. Esta experiência foi, no entanto, muito frustrante, visto que a minha versão traduzida podia ser classificada de inadequada pelo fato de não combinar com o critério definido como correto. Nessas circunstâncias, era muito difícil para o aluno adquirir confiança no seu trabalho, sobretudo quando a sua tradução diferia da versão do instrutor. Quando eu me propunha a ler minha versão e o professor a considerava incorreta, eu hesitava em participar nas discussões seguintes. Pelo fato de ter que submeter meu trabalho a uma apreciação que o consideraria simplesmente certo ou errado, perdi a disposição de participar em quaisquer discussões. A minha argumentação para a tradução não era considerada, mas somente a parte visível da tradução e como esta deveria se adequar às normas estabelecidas pelo professor. (Enns-Conolly, 1986, p. 2-2)

Se os estudantes de tradução ficam frustrados e privados de auto-confiança devido aos instrumentos pedagógicos de ensino que justamente usamos para educá-los, como podemos esperar que os nossos esforços venham contribuir para a formação de estudantes de nível superior, para que estes possam enfrentar novos desafios na tradução com confiança e competência e com um grande senso de responsabilidade profissional? Há uma necessidade urgente de procurarmos métodos educacionais alternativos para o desenvolvimento da competência do profissional da área de tradução. Traduzir não é simplesmente a tarefa de transportar significados de uma língua para outra. Rosemary Arrojo, em sua discussão sobre o papel do tradutor na sociedade (1993, p. 30-1) afirma que “o tradutor é humilhado duas vezes”:

Em primeiro lugar, ao aceitar o papel de mero transportador de significados, de mero filtro inócuo de significados preservados de uma língua para outra, de uma cultura para outra e de um tempo para outro, não se reconhece como intérprete inevitável do texto que traduz, e não assume, portanto, a responsabilidade autoral que lhe cabe, cometendo, muitas vezes, traduções de textos que não "compreende" e sobre temas que desconhece. Conseqüentemente, ao abdicar de suas responsabilidades "autorais", ao abdicar da interferência que inescapavelmente produz, deve abdicar também de quaisquer direitos autorais – em todos os seus sentidos – e aceitar como legítimas as políticas trabalhistas que têm regulado e diminuído sua atividade, não apenas a remuneração "por definição" baixa e servil, mas sobretudo, a não profissionalização de seu trabalho.

Estudantes e profissionais do campo de comunicação interlingual têm a responsabilidade de mostrar à sociedade a importância do seu trabalho. Uma maneira de ajudar tradutores a escapar do pequeno status que eles têm na sociedade é auxiliá-los a se preparar para situações reais de tradução e encorajá-los a se emancipar do professor. Modificando os papéis do instrutor e dos alunos em sala de aula, o aluno pode vir a ter experiências semi-profissionais, que viriam a prepará-lo melhor para futuras atividades profissionais.

Em *Pathways to translation* (Kiraly, 1995), foram apresentadas algumas dificuldades inerentes, quase exclusivas do uso da performance didática como instrumento de ensino pedagógico em exercícios de tradução. Neste livro, em que foi feita a primeira tentativa para estabelecer uma plataforma para o desenvolvimento de uma abordagem sistemática para a formação da competência de tradutores, os processos de tradução foram adaptados a partir de uma perspectiva sócio-cognitiva. A visão de tradução proposta foi, essencialmente, a de uma visão complexa, altamente individualizada e dependente de um contexto de interação num processo social, cognitivo e intuitivo. A consciência de que as intuições baseadas em experiências pessoais com o idioma e o mundo real exercem uma grande importância no

processo de tradução que se sucede na mente de cada indivíduo, sugere que a validade de um método de ensino, no qual o professor distribui equivalentes traduzidos aos alunos sem levar em consideração suas traduções diferentes, é, na melhor das hipóteses, duvidosa. O objetivo principal da argumentação em *Pathways to translation* é que, na educação do tradutor, dever-se-ia: aumentar a conscientização dos estudantes para os fatores (cognitivos e sociais) envolvidos no processo de tradução; ajudar os estudantes a desenvolver uma concepção própria típica de um tradutor profissional e auxiliar na construção de instrumentos individuais, cooperativos que permitam ao estudante atuar como um tradutor, que se pode exprimir de uma maneira única e pessoal no seu trabalho, respeitando, contudo, os critérios profissionais a partir do momento em que ele deixar a universidade.

A partir desta perspectiva, raramente existe uma única tradução “correta”, e certamente não há um único processo, estratégia ou técnica “correta” que resulte numa solução adequada. Na tradução, bem como em todas atividades lingüísticas interpessoais, a língua pode ser vista como uma forma interpessoal de comunicação, que, por sua natureza, implica a necessidade de interpretação e negociação de significados. O trabalho do instrutor não é o de “ensinar” a tradução correta ou mesmo de ensinar estratégias para encontrar a resposta certa. Podemos até argumentar que os instrutores podem e devem tentar ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes dos fatores pertinentes que podem ser relevantes para a tradução de qualquer texto dentro de uma situação específica de comunicação. Os instrutores devem também auxiliar os alunos a desenvolverem os seus próprios instrumentos, que serão usados para solucionar um grande número de novos problemas de tradução que se apresentarão assim que deixarem a instituição; e, conseqüentemente, já não puderem contar com a solução correta do instrutor.

Outro argumento que pode estar relacionado com esta perspectiva é que nós temos que desatrelar o processo de ensino da imagem de transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao invés de preenchermos lacunas com conhecimentos, devemos considerar a tarefa do estudante de tradução também como a tarefa de aprender a “ler”, a interpretar, e aprender a

criar significados a partir dos textos e a partir de experiências pessoais. Segundo Arrojo (1986, p. 76-7):

Ao considerarmos a tradução uma atividade essencialmente produtora de significados, e ao consideramos o trabalho do tradutor pelo menos tão complexo quanto o do escritor de textos "originais", fica evidente que não pode haver fórmulas mágicas nem atalhos fáceis para se aprender a traduzir. Além da complexa tarefa de dominar as línguas envolvidas no processo, aprender a traduzir significa necessariamente aprender a "ler". (...) aprender a "ler" significa, portanto, aprender a produzir significados, a partir de um determinado texto, que sejam "aceitáveis" para a comunidade cultural da qual participa o leitor.

Epistemologia e o método de aprendizagem na formação de tradutores

Em um nível epistemológico básico de entendimento sobre o que é conhecimento e como este é adquirido refletimos que o estudo da performance didática tradicional, onde o professor é a figura central, se aproxima do **objetivismo**:

O objetivismo sustenta que o mundo é completamente e corretamente estruturado em termos de existências, propriedades e relações. (Lakoff, 1987, p. 159)

A experiência exerce um papel insignificante na estrutura do mundo; significado é algo que existe no mundo, muito distante da experiência. Daí o objetivo de entender, de vir a conhecer as existências, atributos e relações que existem. (Duffy & Jonassen, 1992, p. 2¹)

Somente com uma base de conhecimentos sobre o que significa saber e aprender, é possível apoiar as técnicas de ensino

¹ Todas as citações foram traduzidas por Ana Lúcia Rossi Mendonça.

que têm a intenção de “distribuir” conhecimentos aos alunos. O modelo sócio-cognitivo proposto em *Pathways to Translation*, que acreditamos ser compatível com métodos de estudos contemporâneos e orientados para o receptor e para a função do texto de chegada, relaciona-se com a epistemologia construtivista e a teoria de aprendizado.

O construtivismo, como o objetivismo, sustenta que existe um mundo real que nós experimentamos. Entretanto, este argumento afirma que o significado é imposto no mundo por nós, ao invés de existir no mundo independente de nós. Há várias maneiras de estruturar o mundo e há vários significados ou perspectivas para qualquer evento ou conceito. Assim, não existe significado correto pelo qual devemos procurar. (Duffy & Jonassen, 1992, p. 3)

Nesta visão, aprender é um processo no qual o aluno está construindo uma representação interna de conhecimentos, uma interpretação pessoal de experiências. (...) Aprender é um processo ativo no qual significados são desenvolvidos à base de experiências. O crescimento conceitual se realiza através da comunhão de múltiplas perspectivas e da mudança simultânea de nossas representações internas em resposta àquelas perspectivas, bem como através de experiências cumulativas. (Bednar et al, 1992^a, p. 21)

Os métodos construtivistas de aprendizado e ensino, muitos dos quais têm suas raízes no trabalho de Piaget e Vygotsky, têm sido aplicados já há bastante tempo numa grande variedade de temas e alunos. Já existe abundante literatura sobre a educação construtivista, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Vastas pesquisas foram feitas para testar a aplicação dos conceitos construtivistas em várias áreas, incluindo: educação especial, matemática, oficina literária, computação e formação de adultos por correspondência. Foi constatado que os princípios da educação construtivista se adaptam muito bem principalmente às áreas de conhecimento pouco definidas. Apesar de quase 50 anos de pesquisa abrangente, os estudos em tradução falharam em produzir uma teoria de tradução amplamente

aceita. Este fato vem sustentar a idéia de que a nossa área de estudo é um campo de conhecimento pouco definido. Não existem manuais com regras ou estratégias para tradução; não há nenhuma abordagem comum, aceita na avaliação da qualidade da tradução; não há conhecimento determinado e confiável ou um conjunto de habilidades que o tradutor deva possuir para ser capaz de traduzir profissionalmente. Na ausência de um consenso sobre o que o tradutor precisa saber, o método de ensino construtivista pode se adaptar bem à criação de ambientes eficientes de aprendizagem para institucionalizar o ofício do tradutor.

Criação de um ambiente construtivista no exercício de tradução

As três características da educação construtivista, propostas por Bernar et al (1992), abaixo transcritas, resumidas, foram adotadas como diretrizes gerais de um modelo básico, usado num exercício de tradução experimental (alemão-inglês) que foi observado no projeto em Germersheim:

Definindo Cognição. Há uma necessidade de transpor a experiência de aprendizado em contextos reais... Estes contextos reais referem-se tanto à tarefa do aluno como ao meio ou às informações externas. Não estamos falando apenas de experiências críticas ou acidentais deste meio. Nós também argumentamos que, para resolvermos o problema, devemos levar em consideração o contexto no qual o aprendizado será aplicado.

Aprendizado Cognitivo. Neste processo, o professor construtivista deve servir de modelo para os alunos, e sua função é prepará-los para uma boa performance.

Perspectivas Múltiplas. A visão construtivista enfatiza que os estudantes devem aprender a desenvolver múltiplas perspectivas sobre um tema. Naturalmente, os estudantes devem, além disso, elaborar outras perspectivas, identificando suas deficiências bem como suas qualidades. Ou seja, eles adotarão a perspectiva que é mais usada, mais significativa ou mais relevante

para si próprios neste contexto em particular. A estratégia central para adquirir estas perspectivas é a de criar um meio de aprendizagem de colaboração. (Bernar et al, 1992, p. 25-7)

Para definir cognição, foi considerado essencial dar um contexto aos processos de tradução dos estudantes. Dessa maneira, eles puderam discernir por si próprios os fatores decisivos em qualquer situação de tradução em que haja um cliente real e um leitor real e desenvolver estratégias, levando em consideração estes fatores para produzir traduções adequadas e com a qualidade de um profissional. A Câmara de Comércio ofereceu ao instrutor um texto para ser traduzido, que, proposto aos alunos, foi aceito. O projeto total abrangia um texto de 95 páginas sobre uma pequena região da Alemanha. O texto seria publicado juntamente com fotografias num livro. O instrutor do curso experimental aceitou a função de coordenador do projeto, deixando claro para o cliente que o trabalho seria desenvolvido por vários tradutores. O grupo experimental traduziu aproximadamente 18 páginas de texto, dedicando cerca de 40 horas-aula para a conclusão da sua parte do livro. Os alunos foram informados, no início do projeto, que a eles caberia a responsabilidade total de pesquisar sobre o assunto, de fazer versões de traduções, individualmente ou em pequenos grupos, de revisar seu próprio trabalho, bem como o dos colegas da sala de aula, e de, eventualmente, entregar ao professor a versão pronta num disquete.

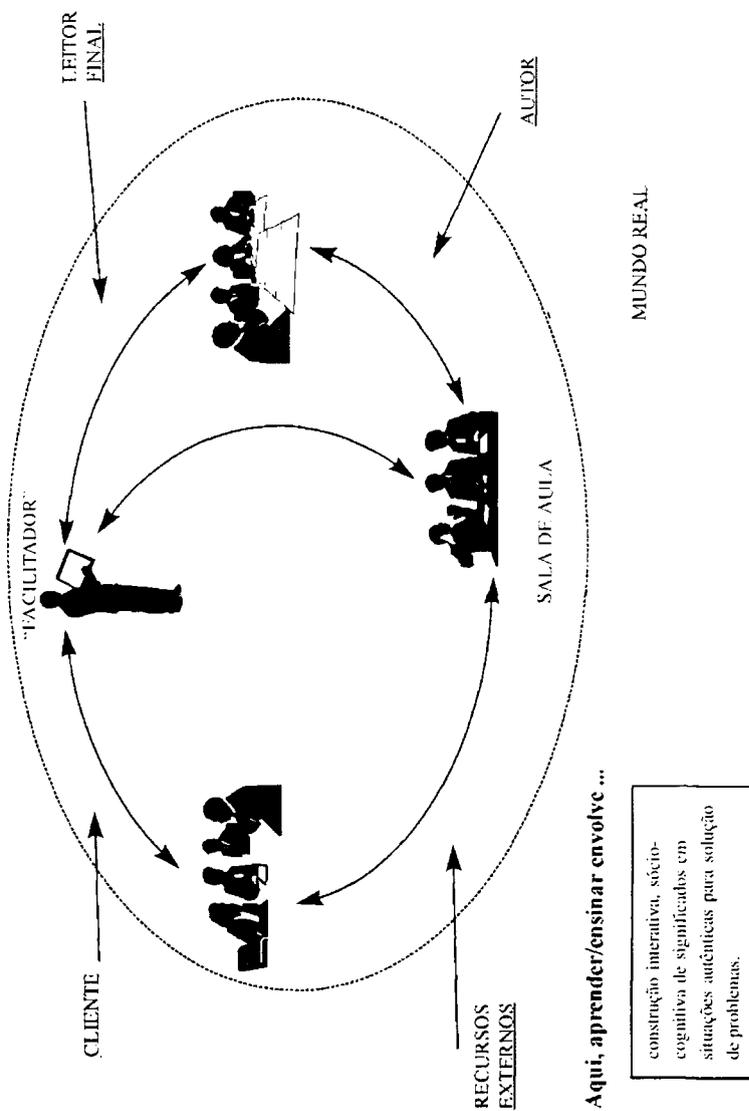
Nenhuma outra informação foi dada pelo professor no início do projeto. Os estudantes, por sua vez, com a ajuda do instrutor, tiveram que descobrir como desenvolver o trabalho, quais seriam as informações adicionais necessárias e onde encontrá-las. Por sugestão do instrutor, eles decidiram trabalhar regularmente em pequenos grupos em sala de aula. Cada grupo de três ou quatro alunos assumiu a responsabilidade de preparar a tradução de duas páginas de texto. A maioria dos participantes decidiu traduzir a sua parte em casa e unir os seus esforços com o resto do grupo na sala de aula. Foi decidido em conjunto que as versões das traduções seriam passadas adiante para outros grupos para serem criticadas e, depois, retornariam ao grupo de partida para uma revisão.

Ao invés de coordenar uma apresentação sucessiva das sentenças com os erros dos alunos para correção, o professor colocou-se à disposição para ajudar os alunos a resolver problemas específicos de suas traduções. Durante a atividade conjunta para solucionar esses problemas, esperava-se que se criassem “zones of proximal development (ZPD)” através dos diferentes “backgrounds”, intuições e idéias dos alunos que surgiam ao longo da discussão. Segundo a teoria de Vygotsky as ZPDs são espaços sócio-cognitivos de aprendizagem, no qual um indivíduo pode atuar com um nível mais elevado se receber ajuda. O ensino nesta sala de aula deixou de ser uma tarefa exclusiva do professor, e passou a ser, na verdade, uma das numerosas tarefas assumidas por cada participante da sala de aula.

Na interação construtivista experimentada em sala de aula, os alunos, ao invés de tentarem absorver o conhecimento declaratório de um professor aparentemente onisciente, adquiriram ativamente o seu próprio conhecimento em dois níveis: 1) a partir do entendimento comum da função, conteúdo e mensagem do texto original; 2) a partir da criação coletiva de uma versão em inglês, que viria preencher o rigor de uma tradução adequada com uma qualidade profissional. Cada solução proposta foi vista como uma fonte para reflexão e discussão no grupo. O grupo focalizou sua atenção para cada sugestão que foi avaliada por todos os estudantes individualmente e pelo grupo. As soluções iniciais levaram coerentemente a um trabalho interativo de avaliação pelos membros do grupo, que providenciou justificativas para soluções aceitáveis e críticas específicas para as inadequadas. Através da discussão em grupo ou da assistência prestada pelo professor e por falantes de língua materna inglesa, ou mesmo pelas informações externas adicionais, cada grupo continuou resolvendo todos os problemas surgidos durante o processo de tradução.

A Figura 2 ilustra a abordagem construtivista no processo educacional realizado na sala de aula experimental.

Exercício de Tradução Construtivista



©Kiraly, 1998.

O método aqui apresentado assemelha-se à tradução de “workshops” de Rosemary Arrojo (1986, p. 9): “uma dinâmica especial em sala de aula: os alunos assumem um papel essencialmente ativo, pesquisando e realizando trabalhos, enquanto o professor passa a ser um orientador.”

Através da observação e da participação na solução de diversos problemas relacionados com a prática da tradução em níveis diferentes, vimos que cada aluno se expôs e se envolveu na criação e aplicação de uma série de heurísticos da tradução. Esperamos que estes heurísticos venham a ser colocados à disposição de outros testes e de usos feitos pelos membros do grupo. Nesse tipo de atividade, os alunos também se engajaram em trabalhar cooperativamente com a finalidade de obter um objetivo comum, uma competência que será vital assim que deixarem a universidade e tiverem que trabalhar diretamente com técnicos especializados ou em uma equipe de tradutores. Pelo fato de este projeto ter um caráter experimental, os alunos foram constantemente lembrados da necessidade de subjugar as pequenas decisões relacionadas com a função do produto final. Os alunos deixaram de se preocupar com os tradicionais equivalentes lingüísticos formais, pois os membros do grupo sempre se encarregavam de lembrá-los do prazo de entrega final e das expectativas do cliente e do leitor final.

Algumas conclusões e ressalvas

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os conceitos educacionais construtivistas poderiam adaptar-se muito bem ao aperfeiçoamento na formação da competência de tradutores. Há, porém, vários obstáculos que teremos que enfrentar, dos quais mencionaremos dois.

Primeiramente, como podemos avaliar os resultados do aprendizado individual num projeto de sala de aula? O procedimento de avaliação artificial e arbitrária de traduções sem um contexto específico, onipresente na educação de tradutores, definitivamente não será apropriado para a avaliação de um exercício exclusivamente orientado para uma sala de aula constru-

tivista. A abordagem de ensino construtivista ressalta o desenvolvimento de estratégias personalizadas de tradução, responsabilidade profissional e uma dinâmica de grupo. Esta abordagem tem a necessidade de introduzir procedimentos de avaliação que, no mínimo, irão simular atividades de tradução profissional que serão avaliadas com base em critérios de aceitação estipulados pelo leitor e pelo cliente, e não apenas baseados nos critérios arbitrários do instrutor. Se os estudantes considerarem as atividades construtivistas como alternativas valiosas para o exercício de tradução em sala de aula, será, então, necessário desenvolver métodos de avaliação e técnicas que nos farão refletir sobre o processo de formação de tradutores e sobre a atividade em sala de aula.

Isto nos leva a um obstáculo maior na inovação construtivista, que envolve a perspectiva epistemológica e a teoria educacional do professor, estas provavelmente vinculadas com a sua pessoa e com a história da sua carreira profissional. Ao sugerir que nós professores não temos as respostas certas e não possuímos o monopólio da verdade que até então afirmamos ter, estamos colocando em dúvida um dos aspectos mais importantes da profissão e dos valores sustentados por muitos, ou por quase todos os membros da nossa profissão. A solução deste problema requer muito tato, compromisso para mudanças e perseverança.

A abordagem construtivista apresentada aqui não pode, por definição, reivindicar a verdade. Ela é simplesmente uma das inúmeras abordagens possíveis na inovação da formação da competência de tradutores. Somente através de diálogo, de uma contínua troca de pontos de vista e de experiências pedagógicas será possível introduzir na educação da profissão de tradutores a tão necessária abordagem sistemática de formação, que poderá servir como base para contínuas inovações no futuro.

Referências bibliográficas

ARROJO, R. (1986) *Oficina de tradução - a teoria na prática*. São Paulo, Ática.

- _____. (1993) *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro, Imago.
- BEDNAR, A. K.; CUNNINGHAM, D.; DUFFY, T. M.; PERRY, J. D. (1992a). Theory into practice: how do we link? In: DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. (eds) *Constructivism and the technology of instruction*. Lawrence Earlbaum Associates.
- _____. (1992b) Constructivism: new implications for instructional technology. In: DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. (eds) *Constructivism and the technology of instruction*. Lawrence Earlbaum Associates.
- KIRALY, D. C. (1995) *Pathways to translation: process and pedagogy*. Kent State University Press.
- WOLF, M. (1997) (ed). *Übersetzungswissenschaft in Brasilien. Beiträge zum Status von "Original" und Übersetzung*. Tübingen, Staffenburg Verlag.