

## ALÉM DO SOCIOCONSTRUTIVISMO: COMPLEXIDADE E FORMAÇÃO DO TRADUTOR<sup>1</sup>

Don Kiraly<sup>2</sup>

kiraly@uni-mainz.de

**RESUMO:** Evidências provenientes de uma diversidade de pesquisas mercadológicas apontam para a possibilidade de muitos alunos de cursos de graduação em Tradução não estarem recebendo instrução adequada, especialmente no que tange o desenvolvimento das competências intra e interpessoais, imprescindíveis à formação superior no campo instável e dinâmico da mediação pela linguagem. Este artigo investiga a natureza *multi-cluster*<sup>3</sup> da “competência tradutória” e suas implicações para uma metodologia multifacetada de formação. Fundamentado em recentes estudos sobre a perspectiva aplicada da teoria da complexidade aos temas educacionais, este artigo transcende o socioconstrutivismo neovigotskiano como princípio primário e norteador da formação do tradutor e revela como a Teoria da Complexidade justifica que um ensino em que estejam associados princípios transmissionistas, transacionais e transformacionais pode ser mais eficaz do que um outro que adote visão unívoca.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado no livro *Translation and Interpreting Studies* pela John Benjamins Publishing Company (2006) e publicado online em 2009 – DOI 10.1075/tis.1.1.05kir

<sup>2</sup> Doutor pela Universidade de Illinois – USA com a tese "*Toward a Systematic Approach to Translation Skills Instruction*". Atuou como professor visitante no Monterey Institute na Califórnia desde 2009. De 2008 a 2012 atuou como docente na Ecole Supérieure d'Interprètes et Traducteurs (ESIT) na Universidade de Paris III. Desde 1990, tem publicado artigos sobre a formação do tradutor e ensino de língua estrangeira. Recebeu a premiação *Internal Teaching Award da Johannes-Gutenberg, University Mainz, Alemanha* (2012/2013)

<sup>3</sup> Nos casos em que o termo original prescinde de tradução pela sua familiaridade entre os especialistas da área, este é mantido na língua fonte do artigo (NT).

“(...) o processo de aprendizagem começa a ser percebido como forma de participação no mundo, como co-evolução e co-transformação recíproca daquele que sabe e daquilo que é sabido” (Davis, Brent et al. 2000:64).

## 1. A COMPETÊNCIA DO TRADUTOR NO MUNDO COMPLEXO

A tradução não-literária tem sofrido acelerada transformação como profissão e como campo de estudo. Esse aspecto é facilmente constatável ao observarmos os avanços ocorridos nas áreas de tecnologia e de pesquisa relacionadas à Tradução nas últimas décadas, como o avanço exponencial no volume de traduções demandadas por muitos mercados, o surgimento de *softwares* especializados e a evolução da localização de *websites* como fatores cruciais ao sucesso na prática empresarial globalizada e contemporânea. Acrescentam-se a estes fatores a explosão em larga escala e os projetos de tradução multifacetados que requerem dos tradutores o desenvolvimento de práticas colaborativas de trabalho e o exercício de funções não tradicionais relacionadas à linguagem. Seria natural, então, imaginar que as práticas pedagógicas na formação de tradutores estivessem evoluindo concomitantemente com o dinamismo da profissão e do mercado profissional de mediadores da linguagem. Entretanto, inúmeros estudos realizados em mercados de Tradução sustentam a existência da discrepância que aponto e que se manifesta na relação de descompasso existente entre a pedagogia da Tradução e as expectativas do mercado em relação à performance dos profissionais. A exemplo disso, uma pesquisa realizada no mercado canadense, afirma:

[...] os empregadores possuem expectativas definidas sobre os recém-graduados em Tradução e têm concluído que as universidades têm-se mostrado ineficazes no atendimento de tais expectativas relacionadas às competências e à preparação exigidas pelo mercado de trabalho. Os principais obstáculos que encontram ao contratar estes novos profissionais referem-se à sua parca exposição à cultura, à carência de prática e à dificuldade em trabalhar de forma independente. Empresas de tradução argumentam que a formação universitária é excessivamente teórica (Canadian Translation Industry Sectoral Commission 1999: 19).

Analogamente, em uma pesquisa desenvolvida junto ao quadro do projeto POSI (Programa Operacional Sociedade de Informação) sobre Formação de Tradutores

patrocinado pela Fédération Internationale des Traducteurs (FIT), Gabriella Mauriello (1999) detectou que, na Itália, tanto clientes quanto empregadores, apesar de bastante satisfeitos com as competências linguísticas e tradutórias básicas dos recém-formados, mostravam-se insatisfeitos não apenas com sua insuficiente capacidade em lidar com a tradução de especialidade, gestão de terminologia e tecnologia de Informação, mas também com a deficiente habilidade de organização autônoma ou em equipes de trabalho, dificuldades na resolução de problemas, limitações no estabelecimento e gerenciamento das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Algumas dessas limitações estariam estritamente relacionadas à competência tradutória de textos de especialidade; outras entretanto, apresentariam evidente ligação com competências mais generalizadas que transcendem o escopo da mediação linguística propriamente dita.

Ainda que diante da ausência de dados de outros mercados para efeitos comparativos, fundamento-me em consistentes relatos de professores do mundo todo para presumir que tais limitações no desenvolvimento de competências, tais como as evidenciadas nos estudos supracitados, não se restringem aos estudos sobre tradução desenvolvidos na Itália e no Canadá.

Neste artigo, apresentarei uma perspectiva *multi-cluster* da competência tradutória alinhada a uma visão multifacetada de Pedagogia da Tradução que acredito que podem promover alternativas metodológicas adequadas para o ensino da tradução e potencialmente auxiliar os alunos dos cursos de formação em sua adequada instrumentalização frente às demandas do mercado de trabalho.

Durante os últimos cinco anos, tenho proposto a utilização de uma atividade colaborativa em seminários com centenas de estudantes de nível superior e mais de 200 professores formadores da Europa, Américas, África, Ásia e Austrália com o propósito de testar e desenvolver o nível de consciência sobre a complexidade inerente à competência tradutória e a necessidade de oportunizar situações colaborativas autênticas nos cursos de formação de tradutores. Enquanto, por um lado, os participantes desses seminários têm massivamente relatado que os métodos de ensino utilizados nas instituições formadoras que conhecem são essencialmente tradicionais e conteudistas, resumindo-se a aulas expositivas e uso de lousa, por outro, entretanto, tenho observado que tanto estudantes quanto professores apresentam significativo

nível de consciência sobre a importância da construção de competências especificamente tradutórias, bem como daquelas não específicas.

As atribuições conferidas durante os seminários envolvem a divisão dos participantes em equipes que representam grupos de tradutores profissionais, alunos em formação e empregadores. A cada equipe é solicitado que identifique o critério do grupo correspondente com a finalidade de distinguir as qualidades de graduados considerados competentes em Estudos da Tradução. Com base na Figura 1, discutimos inicialmente a interação entre necessidades e limitações de vários grupos de agentes integrantes do processo formativo, incluindo a sociedade como um todo. Após gerarmos nossa lista de habilidades e competências necessárias ao tradutor, listamos também os recursos disponíveis aos educadores para atender as demandas dos alunos e ajudá-los a atingir suas metas educativas, as quais eu identifiquei como garantia do alcance de um nível adequado de competência do tradutor.



**Figura 1:** Necessidades e limitações dos agentes do processo formativo em Tradução.

Em todas as vezes que esta atividade é aplicada, praticamente a totalidade dos aspectos constitutivos da competência que são primariamente mencionados nas sessões de trocas de ideias dos pequenos grupos e, posteriormente, incluídos em nossa listagem consensual maior, agregam aspectos da competência do tradutor que eu denominei “competência tradutória *per se*”.

## **2. COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA *PER SE*: CONHECIMENTO E HABILIDADES**

- Linguística
- Cultura
- Tipologia textual
- Normas e convenções
- Terminologia
- Conhecimento enciclopédico
- Estratégias
- Tecnologia
- Pesquisa

Nossas discussões subsequentes revelaram consistentemente que são precisamente os domínios da competência tradutória e do conhecimento relacionados especificamente à tradução que recebem toda a atenção nos currículos dos programas contemporâneos. É válido ressaltar que algumas das deficiências apontadas nos relatórios das pesquisas realizadas no Canadá e na Itália – em particular, as que dizem respeito a gestão da terminologia, tradução de especialidade e tecnologia aplicada à tradução –, de fato, alinham-se a este primeiro *cluster* da competência tradutória *per se*; contudo, meu enfoque primordial neste artigo é com outro *cluster*, que contempla habilidades e conhecimentos não-específicos à tradução. Foram identificados pelos participantes outros dois *clusters* que agregam habilidades e aptidões naturais que não são específicos da atividade tradutória profissional, mas que no entendo são vitais a ela e portanto, ao tradutor em formação. O primeiro deles é que contempla essencialmente as competências, capacidades e características interpessoais eu denominei “competência pessoal”.

## **3. COMPETÊNCIA PESSOAL**

- Autonomia
- Preparação para aprendizagem permanente
- Controle de qualidade
- Senso de responsabilidade profissional

Tem sido irrefutavelmente óbvio aos participantes do seminário que os alunos devem adquirir, durante seu percurso formativo, as habilidades de trabalhar de forma independente de seus professores, de continuar sua aprendizagem fora dos contextos de sala de aula e de avaliar e otimizar a qualidade de seu próprio trabalho. A necessidade de desenvolver um sólido senso de responsabilidade profissional também foi aspecto unanimemente pontuado pelos participantes. Entretanto, o ponto crucial de reversão de uma atitude de aprendente passivo para a de profissional autônomo dentro de um cenário de ensino tradicional ainda não foi adequadamente abordado na maioria dos programas. De fato, este ponto-chave ainda não se evidencia consistentemente sequer no escopo da literatura sobre a formação em Tradução. Além disso, transparece aos participantes (alunos e professores) que não está acessível à instituição conferir aos formandos a *expertise* profissional, e que a esta não compete ir além de prover o cenário propício para a iniciação instrutiva propedêutica que deverá desencadear um processo pessoal permanente e auto-perpetuado. Aprender a aprender tem sido uma estratégia reconhecida como, minimamente, tão importante quanto aprender fatos ou fazer uso de práticas de ‘solução prontas’. No que concerne o controle de qualidade, exemplificamos que, nas salas de aula convencionais, é o professor quem geralmente avalia a adequação das traduções. Contudo, uma vez graduados e inseridos no mercado, os egressos dos cursos assumem a responsabilidade pela avaliação e qualidade de seu próprio trabalho. Como, então, decorrerá essa transição do estágio de dependência para o estágio de autonomia? Eu pondero que tal mudança não poderá ocorrer dentro de um programa de formação em que os alunos não desfrutem de oportunidades para assumir essas responsabilidades sobre sua própria produção por meio de atividades autênticas de tradução.

Além dessas competências essencialmente ‘intrapessoais’, um outro *cluster* de habilidades essencialmente *interpessoais* emergiu das discussões travadas no seminário e que denominei de Competência Social.

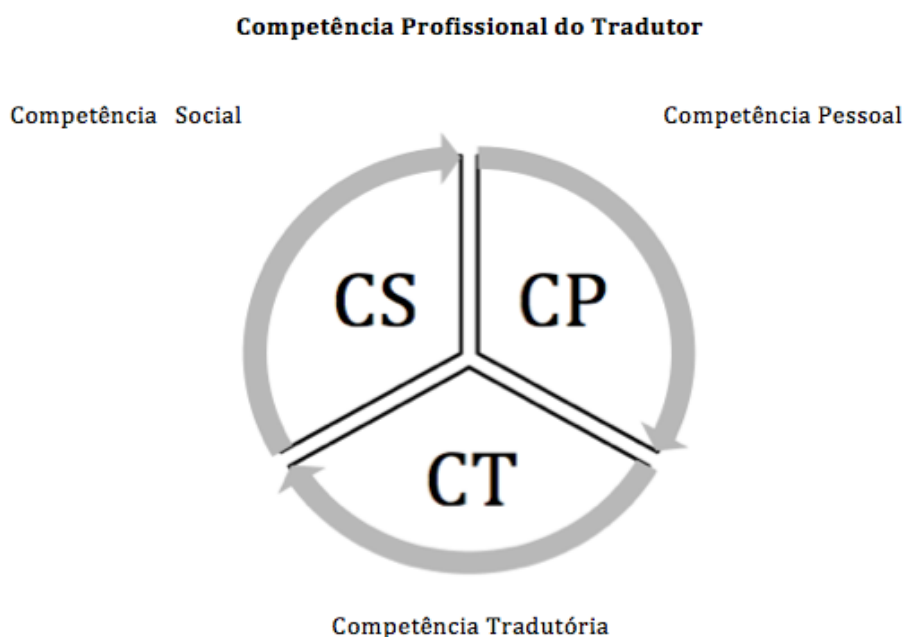
#### **4. COMPETÊNCIA SOCIAL**

- Etiqueta
- Negociação

- Trabalho em equipe

Os participantes concordaram que os tradutores devem adquirir um senso de etiqueta profissional, isto é, um código de conduta apropriado ao seu comportamento profissional; que devem aprender a negociar diplomaticamente com seus clientes; e que devem desenvolver a habilidade para funcionar efetivamente como membros de uma equipe.

Enquanto a maioria das deficiências dos recém-formados em Tradução apontadas nos estudos canadense e italiano recaem precisamente sobre os *clusters* de habilidades pessoais e interpessoais, em concordância com que se abstrai dos dados de nossos participantes, há uma visão consensual de que os três *clusters* constituem componentes inextrincáveis da competência do tradutor e que é esta competência global que precisa ser desenvolvida por nossas instituições formadoras (ver Figura 2):



**Figura 2:** Interação de *clusters* contemplando a competência do tradutor.

A questão é... como? A consolidação de cursos com um perfil convencional associado a uma longa história de ensino centrado no professor são evidentemente os maiores obstáculos a transpor nessa perspectiva de inovação que potencialmente asseguraria o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em concomitância

com a competência tradutória *per se*. Acredito que a formação em Tradução ainda encontra-se sob marcante influência de uma ultrapassada visão positivista de educação expressa por procedimentos pedagógicos que privilegiam a figura central do professor detentor do saber e protagonista da cena educativa, que desempenha as funções de ministrar aulas, instruir e controlar práticas na tentativa de construir a competência tradutória de forma linear e progressiva até que o arsenal de ferramentas básicas do aprendente esteja completo, e este, apto a receber seu diploma.

Presumivelmente, a expectativa é que, a partir do marco da graduação, esse tradutor passe a transitar no universo profissional plenamente capacitado para aplicar, de forma efetiva, as competências aprendidas em situações da vida real. As atividades de sala de aula são, portanto, concebidas com o propósito de contornar situações reais por meio de exercícios de simulacro e assim oportunizar situações de aprendizagem advindas do conhecimento do professor.

De uma ótica pós-moderna da aprendizagem, o problema que se coloca é que, ao passo que algumas competências básicas, em praticamente qualquer área da atividade humana, podem ser simplificadas, ‘empacotadas’ para consumo e distribuídas aos aprendentes, a experiência propriamente dita, não pode. Ela é pessoal e diretamente cumulativa e decorre da atividade autêntica, situada e concretizada no mundo real.

O que ora analiso são as fragilidades identificadas nas competências pessoais e sociais dos graduados, ou seja, suas habilidades de funcionar em equipes, trabalhar autonomamente, solucionar novos problemas e negociar relações profissionais e interpessoais. O hiato entre a aparente expectativa do mercado em relação a essas competências pessoais e sociais e aquilo que as instituições estão oferecendo atualmente, eu acredito que seja o fator indicativo das metodologias catalizadoras e de direcionamento *top-down* que predominam no âmbito da educação. Estas refletem o persistente objetivismo que subjaz significativamente à prática educativa. Como referem Brian James Baer e Geoffrey Koby na introdução de seu volume recentemente editado sobre inovação na formação do tradutor:

[...] Provavelmente acreditamos que podemos preparar melhor nossos alunos para o seu campo de trabalho oferecendo-lhes as ferramentas apropriadas, mas se nossa metodologia de ensino é tradicional – *performance magistrale* conforme descrito por Jean-René Ladmiral (1977) na qual o mestre repassa seu conhecimento a um aprendente passivo – nós possivelmente falharemos em produzir tradutores capazes de atuar com flexibilidade, em equipes e na



solução de problemas, características essenciais ao sucesso dentro da indústria contemporânea da linguagem, sem mencionar a criatividade e o raciocínio independente que sempre foram marcas que distinguem os melhores tradutores (2003: vii-viii).

## **5. DO SOCIOCONSTRUTIVISMO À TEORIA DA COMPLEXIDADE: UM PASSO PARA A EVOLUÇÃO**

Em um trabalho anterior, questionei que o conceito de construtivismo pode ser a ferramenta epistemológica fundamental para o desenvolvimento de metodologias centradas no aluno e que têm como foco as competências pessoais e sociais associadas à competência tradutória *per se* (KIRALY, 2000). Nesta sessão, buscarei mostrar como um outro passo, que transcende a metodologia convencional e transmissionista, em direção a uma perspectiva da complexidade pode oferecer um caminho alternativo de transição para a adoção de metodologias e estratégias inovadoras de ensino da Tradução por parte dos professores tradicionais. Ao adotar tal perspectiva, asseguro que estarão contribuindo para a formação de tradutores mais sintonizados com o mercado instável e dinâmico da mediação pela linguagem, característico do século XXI. Ao rejeitar a visão objetivista de mundo segundo a qual a realidade pode ser conhecida – e conseqüentemente, o conhecimento (verdade) sobre ela pode ser transmitido –, os princípios construtivistas essenciais propostos por Jean Piaget e Ernest von Glasersfeld, assim como as teorias socioconstrutivistas de Lev Vigotski e John Dewey sugerem que ‘construímos’ e não ‘digerimos’ nosso entendimento sobre o mundo. Isso ocorre fundamentalmente por meio de um processamento interno e mental, segundo a visão radical construtivista, e por meio da sociointeração e da mediação, de acordo com a ótica socioconstrutivista.

A intersecção epistemológica apresentada aos educadores por esse tripé teórico (e pretensiosamente simplista) objetivista, radical construtivista e socioconstrutivista engendraram três metodologias de ensino que comumente recebem as denominações de transmissionista, transacional e transformacional, respectivamente (NEWELL, 2003: 40). Até o presente momento, tem ocorrido limitado debate sobre a formação do tradutor, sobre aquilo que os teóricos veem como elo crucial entre as metodologias de ensino e as teorias de aprendizagem que as subjazem. Essa lacuna é fato lamentável, uma vez que nossos entendimentos sobre a natureza do conhecimento certamente

edificam o alicerce que influencia fortemente o desenvolvimento de programas e currículos, bem como os desenhos e a gestão das experiências de aprendizagem. São nossas crenças e premissas teóricas epistemologicamente consolidadas que nos permitem, como elaboradores de currículos, planejadores de cursos e como professores designar papéis e funções aos alunos e professores, criar materiais didáticos e promover experiências realísticas.

Neste ponto, eu pretendo extrapolar a discussão sobre o socioconstrutivismo, aprofundando uma outra dimensão que nos fornece suporte suplementar às metodologias que privilegiam o trabalho colaborativo, em equipe, e a pedagogia de projetos na formação do tradutor, mas que simultaneamente apresenta bases epistemológicas para a utilização de metodologias de ensino, abrangendo toda a variedade de opções pedagógicas, do transmissionismo ao transformacional – e para além dele. O portal para essa dimensão adicional pode ser encontrado no contexto das teorias reunidas sob o termo “teorias da complexidade” e que emergiram durante as últimas décadas em uma variedade de áreas do conhecimento, por exemplo: Ciências da Vida (MATURANA; VARELA, 1980; MARTINEZ, 2001), Filosofia (RORTY, 1979), Ciências da Cognição (VARELA *et al.*, 1992; LAKOFF; THOMPSON, 1999) e Teorias da Educação (DAVIS *et al.*, 2000).

A característica essencial e comum às teorias da complexidade quando aplicadas às atividades humanas é o reconhecimento de que é viável o entendimento dos sistemas de comportamento como complexos, mais do que sua percepção como simples ou complicados. As epistemologias clássicas racionalista e empirista que remontam, pelo menos, a Jean Descartes e Sir Francis Bacon, respectivamente, tendem a conceber os sistemas biológicos e sociais, na melhor hipótese, como complicados e comparáveis ao funcionamento de um relógio ou outra qualquer engrenagem produzida pelo homem, resumindo-se à soma de suas partes. Os processos de aprendizagem, vistos dessa perspectiva demandariam uma acumulação suplementar de fatos e das competências corretas (por meio de dedução ou indução) que poderiam ser objetivamente identificadas, eficientemente transmitidas (ensinadas), praticadas na íntegra e então testadas. Essas duas epistemologias objetivistas são os alicerces das metodologias transmissionistas do ensino em que o professor é a autoridade absoluta, desempenhando os papéis daquele que detém o poder na sala de aula e é repositório do saber.

A teoria da complexidade vai além das fronteiras do modernismo no que se refere à concepção dos sistemas vivos (incluindo os sistemas sociais como extensão dos sistemas individuais) como autoconstrutivos e irremediavelmente intrincados dentro de um sistema de rede. Em termos gerais, aprender, nessa perspectiva, constitui-se em um processo de co-emergência, no qual as entidades envolvidas (indivíduos, grupos e sociedades) mudam e adaptam-se uns aos outros em um bailado de interdependência recíproca e co-transformadora. O socioconstrutivismo, efetivamente, amplia o foco educacional para além dos prismas behaviorista (pautado na memorização mecânica e na repetição) e construtivista radical (preocupado com os processos internos de desenvolvimento), enfatizando a interação social e a construção interpessoal do conhecimento sem considerar, para esses fins, a contribuição das teorias da complexidade aos processos de ensino-aprendizagem e suas metodologias. A teoria da complexidade contrapõe-se à tendência da dicotomização peculiar às abordagens anteriores, ao aquiescer tanto a natureza evolutiva dos sistemas (em que se incluem as teorias da aprendizagem e as práticas pedagógicas) quanto aquela que é sua característica fundamental: a integração das entidades e sistemas dentro de suas respectivas ambiências.

Com o intuito de promover o desenvolvimento da formação do tradutor, recorri a um modelo cognitivo de mente-como-máquina em minha primeira tentativa de reunir recursos multidisciplinares (KIRALY, 1995). A seguir, encontrei-me questionando sobre a viabilidade de tal abordagem em função de seu foco restrito na cognição como um processo mecânico e complicado que ocorre totalmente no interior do cérebro dos indivíduos (KIRALY, 2000). A dimensão interpessoal não tinha lugar nessa concepção cognitiva que considera a mente como máquina. Essa reflexão levou-me a perceber que a ótica mecanicista de cognição seria um impedimento ao real avanço da formação do tradutor. Por sua própria natureza, as abordagens pedagógicas modernistas baseadas na visão objetivista do conhecimento e da aprendizagem implicam a unidade de autoridade-como-conhecimento e a autoridade-como-poder, assim tendem a definir um direcionamento *top-down* para as abordagens de ensino-aprendizagem. A concentração hierárquica de autoridade (como conhecimento e poder) reprimem o impulso à inovação pedagógica, impedindo as adaptações necessárias em resposta às mudanças dos mercados e às práticas profissionais. As

abordagens construtivistas, por outro lado, corporificam um imperativo à evolução, uma vez que buscam a adaptação à dinâmica do mundo.

Minha convicção (e constante atitude pró-evolução) sobre a viabilidade da abordagem socioconstrutivista como construto epistemológico promissor à formação do tradutor advém de sua aplicação explícita em minhas aulas e seminários. Mantenho firme minha crença no empoderamento dos alunos como recurso para tornarem-se competentes, autônomos e mediadores da linguagem por meio de uma intervenção de andamento em experiências autênticas de aprendizagem. Continuo a crer que participar de projetos de tradução autênticos e colaborativos com a mediação de professores e do arsenal de recursos disponíveis aos tradutores profissionais é o melhor meio para que alunos atinjam níveis avançados de competências tradutórias *per se*, pessoal e social.

Em meio a discussões com participantes de seminários, entretanto, emerge um significativo número de questionamentos que me têm conduzido para além das bases epistemológicas socioconstrutivistas, com vistas a atingir meta do empoderamento. Por exemplo: seriam as competências básicas e o conhecimento sobre procedimentos de tradução, normas e estratégias realmente adquiríveis eficientemente em contexto de aprendizagem colaborativa? Não há de fato espaço para a transmissão clássica de conhecimento teórico e estratégias básicas de tradução? Paira ainda o impasse sobre adotar novos hábitos de aprendizagem. Tendo os alunos vivenciado uma trajetória de mais de dez anos de doutrinação pela pedagogia transmissionista nas escolas, podemos esperar que se adaptem subitamente à ambiência colaborativa, ou eles não precisam ser desatrelados da autoridade agregadora do professor, mas sim, gradativamente desenvolver a habilidade e a capacidade de criar suas próprias acepções colaborativamente? E do ponto de vista dos estilos de aprendizagem, seria racional esperar que todos os alunos consigam aprender colaborativamente ou os estilos pessoais e as histórias de aprendizagem não têm papel de destaque ao consideramos sua receptividade e habilidade para aprender de forma colaborativa?

Creio que uma interpretação rigorosa e estrita do socioconstrutivismo provoca dificuldades para o currículo no sentido de prover espaço para o trabalho não colaborativo nas salas de aula. Uma aderência rígida à premissa colaborativa de aprendizagem, poderia representar um significativo obstáculo aos professores que detêm profunda experiência em metodologias de ensino centradas no professor. Uma

alternativa pedagógica somente pode conduzir a um ensino inovador se estiver acessível aos professores tradicionais, oferecendo-lhes opções factíveis para ampliar seus horizontes, ao invés de exigir deles um salto improvável para o desconhecido, e talvez ao arriscado território pedagógico. Nesse sentido, advogo que a teoria da complexidade pode oferecer uma base teórica que conduza ao tipo de transformação necessária em muitas salas de aula de formação do tradutor na atualidade.

## **6. COMPLEXIDADE E FORMAÇÃO DO TRADUTOR**

Hanna Risku (2002), que até os dias atuais figura entre os poucos pesquisadores a abordarem a relação potencial entre a teoria da complexidade e os Estudos da Tradução, hipotetizou a partir de uma perspectiva da Ciência da Cognição, que o comportamento translatório dos profissionais é essencialmente heurístico e intuitivo por natureza. Mais do que aplicar diretamente as estratégias ou regras aprendidas, os tradutores experientes mergulham na complexidade de cada nova situação translatória em que as estratégias são criadas dinamicamente para dar conta dos novos problemas que surgem. Considerando tais fatos, pode-se dizer que o tradutor vivencia cada nova tarefa de tradução como um solucionador criativo de problemas, que se utiliza de estratégias aprendidas e regras apenas como estímulos iniciais de um processo progressivo de elaboração de estratégias que o permitem resolver problemas ímpares à medida que estes se apresentam.

Por isso, Risku assinala, assim como eu, que alunos avançados de Tradução devem ter oportunidade e serem encorajados a envolverem-se ativa e holisticamente em atividades autênticas de tradução sob pena de o conhecimento que lhes foi transmitido permanecer inerte. Entretanto, a autora também destaca que a aquisição de padrões básicos, modelos e teorias é um passo vital para que a gênese das competências pessoais e sociais possa materializar-se através da prática. Sob essa ótica, a formação do tradutor poderia incluir, em concomitância com a aprendizagem via atividades autênticas, a aquisição de competências básicas (admitindo-se entre elas as instruções de características tradicionais centradas no professor), bem como a exposição ao arsenal de teorias disponíveis no universo dos Estudos da Tradução e atividades correspondentes (até mesmo as que se desenvolvem em salas de

conferências). Não obstante, tornar-se um tradutor profissional competente não pressupõe meramente a ingestão de receitas prontas, memorização e prática de estratégias pré-fabricadas e técnicas padronizadas. Deve, sim, haver espaço nos currículos para que os alunos engajem-se em projetos autênticos de tradução que gradualmente se complexificam, e que propiciam a esses alunos experimentar a mais pura essência do trabalho tradutório profissional, bem como desenvolver precisamente todas aquelas áreas não-técnicas de competência e profissionalismo que parecem estar ausentes nas estruturas dos cursos de formação, conforme os estudos previamente expostos demonstraram: a habilidade de trabalhar independentemente e em equipes e a capacidade contínua de solução de problemas.

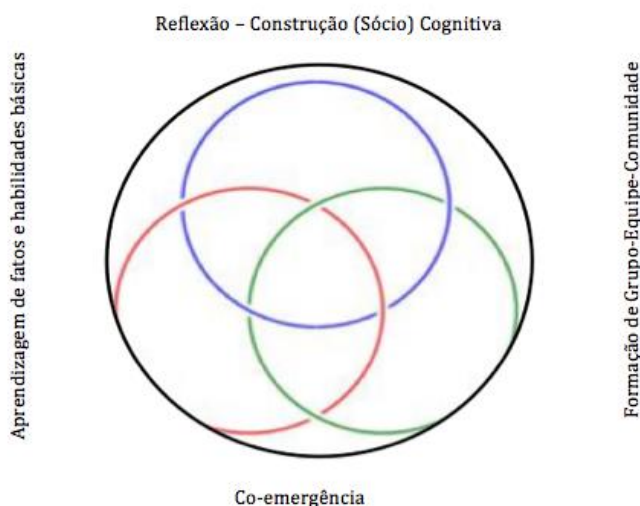
A teoria da complexidade no escopo educacional, conforme delineado por Davis (2004), fornece sólida fundamentação teórica para uma abordagem inclusiva e multi-metodológica em prol da formação do tradutor, estruturando o caminho para os modelos teóricos propostos por Risky (2002) e Kiraly (2000). Lançando-se um passo à frente (mais do que se contrapondo), as percepções de construção do conhecimento essencialmente interpessoais dos modelos socioconstrutivistas de educação, o conceito de complexidade, tal como revisitado recentemente no domínio teórico da educação, permite-nos compreender as várias abordagens relativas aos processos de ensino-aprendizagem como membros interligados sinergeticamente de uma família, contrariando a visão de antagonismo ou de mútua exclusão.

Essa postura permite-nos ver o papel da formação do tradutor como multifacetado, inclusivo e ampliado em sua envergadura para além das fronteiras da mera instrução rumo à facilitação, à orientação e à assistência do discente. Ao invés de preservar uma visão de ensino integralmente transmissionista em que o conhecimento é fragmentado, oferecido e distribuído em pequenas porções pelo professor – regras de tradução, regularidades, estratégias básicas, armadilhas comuns, estruturas linguísticas contrastantes –, os educadores perceber-se-iam progressivamente no papel de *designers* de oportunidades de aprendizagem, abrindo portas para o envolvimento dos alunos em projetos autênticos, inseridos em laboratórios do mundo real. Nesses, os alunos teriam efetivo contato com toda a complexidade das situações que lhes serão familiares no exercício profissional.

Não se pretende a promoção de uma abordagem revolucionária que venha rejeitar as visões objetivistas convencionais de aprendizagem e a “transmissão” de

conhecimento descrita como características das metodologias centradas no professor. A teoria da complexidade permite-nos propor um modelo evolutivo, no qual novas abordagens de ensino-aprendizagem podem evoluir (tanto filogenética quanto ontogeneticamente) a partir das anteriores. Dessa perspectiva, podem ser visualizados diferentes aspectos de competências em inter-relação com diferentes tipos de aprendizagem, admitindo-se diferentes tipos de atividades pedagógicas com o professor assumindo diferentes papéis.

Resumindo-se, conforme demonstrado pela Figura 3, a seguir, baseada no trabalho de Tara Fenwick (2004), o ato de aprender pode implicar a aquisição de competências básicas, construção cognitiva e social por meio de atividades reflexivas direcionadas e autodirecionadas como também a experiência de integração em comunidades de práticas e inserção em projetos autênticos. Sob as lentes da complexidade, podemos ver esses diversificados modos de aprendizagem como complementares e inter-relacionados.



**Figura 3:** Aprendizagem como interação complexa de processos.

Com esse passo que transcende o socioconstrutivismo, aqueles muitos professores ainda cerceados pelas limitações da prática de ensino exclusivamente transmissionista vislumbrarão perspectivas futuras de intergração à comunidade inovadora que se empenha em transformar a formação do tradutor no estado da arte do empreendimento pedagógico. É essencial que, como formadores, nós reconheçamos a necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de desenvolver permanentemente suas competências para lidarem com clientes, empregadores e

membros de equipes profissionais. Ao tempo em que um mosaico de metodologias de ensino podem ser consideradas adequadas para a iniciação dos alunos aos aspectos práticos inerentes à profissão do tradutor, ressaltamos que é apenas por meio da participação em projetos colaborativos reais de tradução para clientes do mundo real que os alunos podem efetivamente adquirir o domínio intuitivo das complexas competências pessoais e sociais que seus empregadores expectarão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAER, Brian J. and GEOFFREY S., Koby. Introduction – Translation
2. Pedagogy: The Other Theory. In: BRIAN, J. Baer and GEOFFREY, S. Koby (eds.) *Beyond the Ivory Tower*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, i-viii, 2003.
3. Canadian Translation Industry Sectoral Commission 1999. *Survey of the Canadian Translation Industry*.19.
4. DAVIS, Brent. *Inventions of Teaching: A Genealogy*. Mahwah, NJ.; London: Lawrence Earlbaum Associates, 2004.
5. DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis; LUCE-Kapler, Rebecca. Engaging Minds:
6. Learning and Teaching. In: *a Complex World*. Mahwah, NJ., London: Lawrence Earlbaum Associates, 2000.
7. DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster, 1938.
8. FENWICK, Tara. Rethinking Process of Adult Learning. In: FOLEY, Griff (ed.) *Understanding Adult Education and Training* (3rd edition). Sidney, Australia: Allen and Unwin, 2004
9. HAGEMANN, Susanne. *Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess*. Cologne: Saxa, 2005.
10. LAKOFF, George and THOMPSON, Mark. *Philosophy in Flesh: The Embodied*
11. *Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.
12. KIRALY, Don. *Pathways to Translation*. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.
13. KIRALY, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St Jerome, 2000.



14. MARTINEZ, Mario. *The Process of Knowing: A Biocognitive Epistemology* *The Journal of Mind and Behavior* 22:407-426, 2001.
15. MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht, Holland; Boston; London, 1980.
16. MAURIELLO, Gabriella. *Training Translation to Face the Challenges of the Future - Actes du XV Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT)* : 170-175, 1999.
17. NEWELL, Ronald. *Passion for Learning*. Lanham. Maryland, Toronto, Oxford: \ ScareCrow Education, 2003.
18. RISKU, Hanna. *Situatedness in Translation Studies: Cognitive System Research*. 3: 523-533, 2002.
19. RORTY, Richard. *Philosophy and Mirror of Nature*. Princeton University Press: Princeton, NJ, 1979.
20. VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan and ROSCH, Eleanor. *The Embodied Mind*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1992.
21. VYGOTSKY, Lev S. Extracts from *Thought and Language and Mind in Society*. In: STIERER, Barry and MAYBIN, Janet (eds.) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 45-58, 1994.

**ABSTRACT:** Evidence from several translation market surveys suggest that many students of translation may not be receiving adequate training, particularly in the personal and interpersonal skills that they need upon graduation in the rapidly changing field of language mediation. This article investigates the multi-cluster nature of 'translator competence' and its implications for a multi-faceted approach to translator education. In drawing upon recent work involving the application of complexity theory to educational issues, the article moves beyond neo-Vygotskian social constructivism as the key guiding principle for translator education. Complexity theory is used to show how a principled combination of transmissionist, transactional and transformational teaching approaches might be more effective than any one approach alone.