

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA CT E A FORMAÇÃO DE TRADUTORES

3.1 A aprendizagem de normas e as propostas didáticas de Toury

Os capítulos anteriores ofereceram dois modelos de CT profissional (o ponto de chegada da formação de tradutores), assim como dados e intuições sobre características processuais de tradutores novatos (o ponto de partida) e sobre características processuais de bilíngües com diferentes tipos possíveis de experiência com tradução (pontos intermediários do percurso), como nos estudos de Krings e Gerloff. A questão para a formação de tradutores passa a ser, neste terceiro capítulo, como se efetua a passagem entre o ponto de início e o ponto de chegada no processo de desenvolvimento da CT.

Com certeza não há apenas uma forma de construir essa ponte entre o tradutor novato e a CT do profissional, o que se deduz do fato de que há bons tradutores que se formam sem passagem por nenhum curso específico e bons tradutores que passam por uma formação dirigida. Toury chama os primeiros de “tradutores nativos”, num paralelo com os ditos “falantes nativos” de uma língua, e postula para eles um modelo de desenvolvimento da CT que poderia auxiliar a traçar diretrizes para cursos de tradução. Examinaremos dois textos seus que tratam dessas questões.

3.1.1 O modelo: *inatismo versus socialização*

Em 1986, no mesmo livro em que Krings e Gerloff publicam seus primeiros resultados de estudo baseados em TAPs, Toury publica um artigo cuja proposta é argumentar em favor de um **modelo de desenvolvimento da CT** usando como evidência a evolução do **tratamento da transferência (ou interferência) em**

tradução, tal como observada em **dados de produto** de sujeitos inexperientes comparados com um sujeito com experiência em tradução “real”.

A argumentação de Toury começa com a constatação de que tradutores novatos e tradutores experientes diferem nas estratégias utilizadas para elaborar o plano geral de realização de sua intenção comunicativa, assim como nas estratégias aplicadas para resolver problemas surgidos durante a execução do plano. Isso pode ser comprovado mesmo na observação não-sistemática de traduções produzidas por novatos e por profissionais experientes, ou seja, em **características de produto**, não somente na adequação desses produtos às normas lingüísticas da língua-fonte, mas também na **relação dessas traduções produzidas com os enunciados originais** que lhes serviram de matéria-prima (texto-fonte).

A partir da afirmação dessa diferença, Toury coloca que ela evidentemente não se produz por meio de uma transformação pontual e repentina, mas por meio de uma transformação progressiva gradual, na medida em que aumenta a experiência de um indivíduo com a tradução. Assim, não seria exato pensar numa oposição binária entre novatos e experientes, e **um modelo de desenvolvimento da CT deveria ser concebido como um *continuum* entre novatos e profissionais.**

[...] não há oposição binária entre “amadorismo” e “profissionalismo” em tradução. Em vez disso, deveríamos conceber um *continuum* sem interrupções entre esses dois estágios de desenvolvimento, que parece corresponder, entre outras coisas, à crescente experiência do tradutor com a tradução enquanto modo peculiar de produção discursiva comunicativa, quando não com a tradução de enunciados de determinado tipo e/ou sob certas circunstâncias recorrentes. (p. 79)

[... *there is no binary opposition between “amateurishness” and “professionalism” in translation. Rather, an uninterrupted continuum should be assumed between these two developmental stages, which seems to correspond, among other things, to the translator’s growing experience in translating as a specific mode of communicative speech production, if not in the translation of utterances of certain types and/or under certain recurring circumstances.*]

O ponto inicial desse *continuum* seria aquele em que, pela primeira vez, uma predisposição inata de seres humanos bilíngües para traduzir é posta em prática numa tradução concreta, manifestando-se como desempenho.

Uma diferença conceitual importante que Toury propõe para considerar a CT e seu desenvolvimento é a diferença entre o conceito de bilingüismo, definido como domínio de duas línguas por um mesmo sujeito, e a noção de **interlingüismo**, formulado pelo autor como “capacidade de detectar similaridades e diferenças, em mais de um nível, entre itens, estruturas e regras pertencentes às línguas que se têm à disposição enquanto falante bilíngüe” [*“the ability to establish similarities and differences, at more than a single level, between items, structures and rules pertinent to those languages that a bilingual speaker has at his disposal”* (p. 85)]. O interlingüismo não deriva necessariamente do bilingüismo, e é uma característica essencial da CT (na verdade, Toury fala predominantemente de “habilidade tradutória”, *translation/translational SKILL*).

O modelo pioneiro de desenvolvimento da CT proposto por Brian Harris e Bianca Sherwood em 1978 é o ponto de partida da discussão de Toury nos dois artigos que estamos examinando, e é especialmente discutido e analisado pelo autor no texto de 1995, no qual admite como legítima a reivindicação de Harris & Sherwood de que há uma **predisposição para traduzir inerente ao bilingüismo**. O conceito de interlingüismo, no entanto, representa uma importante objeção de Toury ao modelo de Harris e Sherwood: essa predisposição inerente ao bilingüismo pode nunca se manifestar, e só se concretizará como pleno desenvolvimento de uma competência tradutória quando o sujeito for exposto a uma **prática tradutória de tipo comunicativo**, socialmente motivada e funcional, a partir da qual se desenvolverá o **interlingüismo**, parte essencial da CT.

Assim, no modelo de desenvolvimento de Toury, a CT não é considerada uma evolução espontânea de uma aptidão inata derivada do bilingüismo, pelo menos na medida em que o interlingüismo – essa capacidade para estabelecer relações interlingüísticas – mostra certa independência em relação ao bilingüismo. Tal independência pode ser comprovada bastante objetivamente pela existência de um tipo de afasia, a chamada afasia “poliglota”, em que o indivíduo se mostra capaz de expressar-se em mais de uma língua, mas não de traduzir de uma para a outra. O interlingüismo, portanto, supõe um mecanismo mental que capacite o bilíngüe a ativar sua capacidade de estabelecer relações interlingüísticas, um tipo de **monitor de controle de transferência**.

Se nem todo bilíngüe se tornará um tradutor competente, o que ativaria e dirigiria, então, o processo de desenvolvimento da CT? O modelo de Toury trabalha

com a hipótese explicativa de que tal desenvolvimento é **socialmente motivado e regulado por normas** que a sociedade tem sobre o que caracteriza como tradução adequada. Num primeiro momento, essas normas se apresentam ao tradutor novato na forma de **respostas externas** (*environmental feedback*) recebidas de seu círculo social e laboral mais imediato (autor do texto-fonte, iniciador, leitores, colegas...). Pouco a pouco as respostas externas vão sendo abstraídas e internalizadas, de modo que o tradutor passa a ser capaz de prever respostas potenciais. Forma-se, assim, um mecanismo interno de monitoração, a partir do qual o próprio tradutor passa a controlar internamente a adequação de um determinado trabalho às normas que sua sociedade cultiva sobre como deve ser uma tradução. Essas normas tradutórias dominantes, diz Toury, podem variar de país para país mas também localmente, em círculos regionais menores ou em círculos sociais restritos, assim como têm variado ao longo do tempo etc.

Em favor de sua hipótese de regulação social do desenvolvimento da CT, Toury argumenta que, na tradução, é possível considerar **equivalências em diversos níveis**, ao mesmo tempo que é impossível postular uma equivalência simultânea em todos os níveis, já que a própria natureza da tradução implica que, em algum aspecto, a diferença entre as duas línguas deverá ser mantida nesse processo interlingüístico. Assim, não haveria um critério “natural” evidente a partir do qual o tradutor novato pudesse decidir qual o mais adequado entre inúmeros produtos tradutórios que poderiam derivar de um mesmo enunciado-fonte, conforme a opção de equivalência fosse estabelecida em um ou outro nível. Toury considera que, por si só, a **impossibilidade de equivalência total** evidencia que não há critério “natural” de adequação tradutória, e que, por conseguinte, qualquer critério que o tradutor venha a adotar para decidir pela invariância em um ou outro nível lingüístico-discursivo deverá ter sido um **critério “aprendido”** como o mais adequado. Assim, trata-se de um aprendizado essencialmente social e normativo, que só pode acontecer num processo de desenvolvimento contextualizado socialmente e dependente da noção de norma.

Levanto um ponto de desacordo com a argumentação de Toury: parece haver critérios intrinsecamente comunicativo-funcionais e lingüísticos que promovem a maior ou menor adequação de uma tradução a diferentes finalidades comunicativas, não por meras questões normativas absolutamente convencionais/arbitrárias, mas também por características do processo comunicativo em combinação com características do aparelho cognitivo e da natureza do conhecimento e da compreensão humanos. Se for

assim, não se pode relativizar nesse nível as escolhas dos invariantes em tradução nem considerar que as normas das quais essas escolhas dependem sejam tão absolutamente convencionais (em oposição a “naturais”).

Parecem-nos especialmente importantes dois pontos do artigo de Toury de 1986: 1) a postulação de que a progressão de novato a tradutor competente não se deve à evolução espontânea de alguma capacidade inata, mas só se efetua por meio de um **processo de aprendizagem** ativado e regulado a partir da prática guiada por certas normas, de certo tipo de reflexão e de respostas externas, mesmo quando totalmente independente de uma formação dirigida (como um curso de formação de tradutores), já que, no caso do “tradutor nativo”, ele será “ensinado” por agentes do seu próprio ambiente social; 2) a indicação de que a transferência é um componente definidor da tradução, de que essa dita transferência acontece em vários níveis e nem sempre é detectável como transferência negativa no produto, e que um índice de progresso da posição de novato em direção à de experiente é o **controle de interferências nos níveis lexical e sintático**, que mostra vínculos estreitos com a passagem de um trabalho com unidades de tradução (UTs) menores (palavras e morfemas) ao trabalho com UTs em níveis superiores e mais complexos dos enunciados.

3.1.2 Indicadores de desenvolvimento: transferência e UTs

Sobre a questão da transferência em tradução, Toury diz: “a tradução é um modo de produção discursiva em uma língua em que uma segunda língua está necessariamente envolvida” [*“Translating is a mode of speech production in one language where another language is necessarily involved”* (p. 81)]. Por ser a tradução uma **situação de contato lingüístico** por definição, a transferência está potencialmente presente nela, tanto quanto está no caso da produção lingüística de falantes bilíngües. No entanto, as diferenças entre o contato lingüístico na tradução e na aquisição de L2 são importantes.

Na tradução, a outra língua (língua-fonte) (1) não é evocada da memória (como sistema), mas está presente na forma de um enunciado concreto; (2) não tem presença ocasional, ativada por um problema a ser resolvido na língua de produção (língua-meta), mas está permanentemente à vista (ou aos ouvidos) do tradutor.

Em segundo lugar, na tradução a produção na língua-meta deverá derivar necessariamente do enunciado já fornecido na língua-fonte, uma vez que a tradução é uma produção discursiva secundária e dependente. Por isso, no caso da tradução, a

produção do sujeito na língua-meta pressupõe, com respeito ao enunciado já codificado na língua-fonte, “manter *invariáveis* certos elementos, em um ou mais níveis” [“*invariant preservation of certain features, at one level or more*” (p. 82)], o que significa transferir (seletivamente) como estratégia sistemática de produção. Uma vez que algo do enunciado em uma outra língua deve ser mantido invariável no enunciado que está sendo produzido, “a transferência é um *correlato universal da tradução*” [“*transfer is a universal concomitant of translating*”(p. 82)]. Na tradução, a transferência pode criar problemas de produção por si só, no caso de certas condições de equivalência assumidas pelo sujeito. Reduzir os efeitos da presença permanente do enunciado na língua-fonte pode demandar bastante esforço cognitivo, e a disposição que o tradutor terá de dispender esse esforço depende de como a cultura em que está inserido encara a atividade tradutória e seus produtos, ou seja, das exigências culturais normativas de sua sociedade no campo da tradução.

Neste ponto, Toury diferencia a “transferência discursiva” da “transferência sistêmica”. A transferência lingüística seria, como já formulado, inerente à tradução, pois consistiria na própria ativação do enunciado preexistente na língua de origem como fonte para a produção na língua-meta. A **transferência sistêmica** é definida no âmbito da aquisição de L2 como a estratégia de buscar soluções para problemas específicos de produção numa língua recorrendo à ativação de elementos do sistema de outra língua. Esse segundo tipo pode acontecer na tradução, mas não é próprio dela.

Para Toury, a transferência negativa em tradução está associada à delimitação de UTs pelo sujeito. A “segmentação em fragmentos manejáveis” [“*segmentation in manageable chunks*” (p. 83)] é uma operação inevitável durante o ato de tradução. A partir do momento em que o tradutor segmenta o enunciado de partida desta ou daquela forma, “todas as operações subseqüentes serão realizadas não sobre o enunciado da língua-fonte como um todo, mas sobre segmentos da língua-fonte” recortados como UTs (p. 83), e todas as soluções para eventuais problemas serão buscadas no nível lingüístico da UT segmentada. Ao mesmo tempo, a própria natureza da segmentação efetuada de acordo com certos critérios de equivalência pode ser a fonte do problema.

A segmentação feita por um tradutor sobre um enunciado no texto-fonte pode ser resgatada na comparação com o texto-meta pelo método de acoplar pares entre os dois textos. A segmentação é um importante indicador do nível lingüístico em que a transferência pode aparecer no texto-meta. A hipótese de Toury é que quanto mais a segmentação selecionar elementos mais atomísticos (palavras, morfemas), maior a

possibilidade de ocorrer transferências nesses níveis lingüísticos mais simples, a qual favorece a chamada “transferência negativa”, porque as diferenças entre as línguas reside em maior grau nesses “microníveis”. Assim, haveria um **vínculo estreito entre nível de segmentação de UTs no texto-fonte e transferência negativa em tradução**.

Toury acrescenta que um dos traços diferenciais observado entre novatos e profissionais em tradução (Ronjat: 1913 e Leopold: 1949) foi que tradutores mais experientes “tendem a operar com segmentos lingüísticos maiores, freqüentemente em estratos lingüísticos superiores, tanto na língua-fonte quanto na língua-meta” [“... *tend to operate with larger, often also higher levels linguistic segments, in both SL and TL*” (p. 87)]. Dada a relação estreita entre segmentação e transferência, essa mudança de nível de segmentação também diminui a transferência negativa, na medida em que diminui a transferência nos estratos lingüísticos inferiores. Assim, em estágios de desenvolvimento mais avançados da CT, a transferência costuma ser detectável apenas em níveis lingüísticos superiores (separação de parágrafos, seqüência de orações no interior dos parágrafos, organização de capítulos).

Parece ser, em outras palavras, que se pode postular um processo de desenvolvimento no qual a transferência em tradução é, digamos, “empurrada” para cima ao longo da escala hierárquica. (p. 87)

[*It seems, in other words, that a developmental process can be hypothesized whereby transfer in translating is, as it were, “pushed” upwards along the hierarchical scale.*]

Para testar essa hipótese, Toury se valeu do cotejo entre tradução e texto original dos textos de 27 estudantes universitários de segundo ano, que traduziram do inglês (L2) para o hebraico (LM) parte do roteiro de uma série televisiva. A grande maioria das traduções, segundo relata Toury, mostrou uma segmentação predominante em estratos inferiores (palavras e morfemas), combinada com um alto volume de transferências negativas nos níveis lexical e sintático. O estudante que segmentou unidades mais amplas (nível sintagmático ou oracional) também foi o que mostrou menos (nenhuma) ocorrência de transferência negativa. Tratava-se também do único sujeito que tinha experiência prática comunicativa e socialmente regulada da tradução (sujeito 18). Quanto aos demais sujeitos, na maioria dos casos não tinham experiência prática com tradução e, quando tinham, eram traduções feitas para uso pessoal.

Como ilustração, Toury apresenta amostras de dois sujeitos. Dada a eloquência desses fragmentos, estão inseridos como figuras a seguir (*Figuras 15 e 16*). As linhas verticais representam os limites de segmentação identificáveis pelo cotejo dos pares entre texto-fonte e texto-meta. Os sublinhados mostram transferências negativas. No caso do sujeito 5, para a expressão inglesa “*at times*”, ele opera a segmentação “*at*” + “*times*”, traduzindo cada parte em separado, e com isso produz em hebraico não somente uma transferência negativa como uma unidade totalmente inexistente (**bizmanim*).

(a) *Subject No. 5:*

ata	xošev	še-ani	baxarti	lihyot	melex?	xayiti	ke-	nazir,	lomed
You	think	I	chose	to be	King?	I was living	as	a monk,	studying
astronomya,	filosofya,	ve-xu'	ve-xu'.	axar-kax	Kralahome	šixna	oti		
astronomy,	philosophy,	etcetera,	etcetera.	Then	Kralahome	induced	me		
laqaxat	et ha-emma	.	zot	hayta	hizdamnut	kan	im		
to take	the throne		because	it	was	chaos	here	with	
šalitim	akzariyim	ve-tipšiyim.	ele	bne adam	tovim,	lamrot	še-	im	
cruel and stupid	rulers.		These are	good people,		though	with		
netiya	Ø	šel lihyot	kemo!	yeled	bi-	zmanim,	ve-	hem	me'od
sudden inclination		to be	child	like	at	times,	and	they are	very
yeqarim	li.	yeš	axerim	še-	yexolim	lavo	pnama	u-	lehištalet,
dear	to me.	There are	others	who	might	come	in	and	take over
va-	anašay	yisbelu	harbe.	ani	xayav	lehatsil	et xerutam,	va-	ani
and	my people	would suffer	greatly.	I	must	save	their freedom,	and	I
atsil	et xerutam	lamrot	še-	kama	anašim	yihyu	lo	mešuxna'im.	
shall save	their freedom,	even though	some	persons	may be	in	inconvenienced!		

FIGURA 15. Segmentação de UTs por novato (sujeito 5) (Toury, 1986: 88).

(b) *Subject No. 18:*

ha'im	xošev	ata	še-baxarti	bederex	hamluxa?	xayiti	xaye	nazir	
You	think	I	chose	to be	King?	I was living	as	a monk,	
ve-lamadti	astronomya,	filosofya,	ve-xad'	keše-	Kralahome				
studying	astronomy,	philosophy,	etcetera,	etcetera.	Then	Kralahome			
mešaxani	lehaxaziq	ba-keter.	sarar	az	tohu	va-vohu	taxat	marutam	
induced	me	to take the throne	because	it was	chaos	here	with	cruel	
šel	manhigim	Ø	metupašim.	anašay	hem	anašim	tovim,	im	ki
and	stupid	rulers.		These are	good people,		although	with	sudden
yaldutiyim		le-itim.	hem	yeqarim	li	me'od.	yešnam		
inclination	to be	childlike	at	times,	and	they	are	very	dear
axerim	ha-alulim	laqaxat	lahem	et	kes	hamluxa	taxtay		
others	who	might	come	in	and	take	over,	and	my
le-sivlam	šel	anašay.	alay	lehatsil	avuram	et	ha-xofeš,	ve-xax	e'ese,
would	suffer	greatly.	I	must	save	their	freedom,	and	I
freedom,	even	though	some	persons	may	be	inconvenienced!		

FIGURA 16. Segmentação de UTs por sujeito experiente (sujeito 18) (Toury, 1986: 88).

Quanto às transformações na segmentação e na transferência ocorridas com o aumento da experiência em tradução, Toury supõe que não possam ser explicadas como um desenvolvimento auto-regulado por princípios internos, como evolução espontânea de uma capacidade inata. Pode inclusive haver circunstâncias nas quais um sujeito continue operando com UTs recortadas nos estratos mais microlingüísticos, mesmo tendo acumulado experiência. Reafirmando a importância atribuída ao fator social, a hipótese de Toury é que tal processo de “subida” da segmentação até níveis lingüísticos superiores seja **motivado socialmente por normas** e ocorra naquelas culturas que respondem negativamente à transferência em níveis lingüísticos inferiores em tradução. Nessas culturas, as normas de “não-transferência” são apresentadas ao tradutor como **mecanismo regulador externo** num primeiro momento e logo se internalizam na forma de um **mecanismo de monitoração de transferência** que elimina a transferência discursiva em níveis lingüísticos inferiores e a mantém nos níveis superiores.

Seja qual for a explicação para a mudança ao longo do tempo, o estudo de Toury aponta que a segmentação de UTs em estratos lingüísticos superiores em combinação com um menor volume de transferências negativas é um importante **indicador de progresso no desenvolvimento da CT**, pelo menos em sociedades que condenam a transferência negativa em tradução. Esse indicador coincide com o que Presas (2000) e PACTE (2003) indicam como “mecanismo de controle de interferências” entre as duas línguas de trabalho, que seria uma característica fundamental da subcompetência bilíngüe do tradutor competente.

3.1.3 Propostas pedagógicas derivadas do modelo

Em texto de 1995, Toury acrescenta que, durante a socialização como tradutores, os bilíngües desenvolvem rotinas que os capacitam a lidar com tarefas concretas. Assim, o processo de socialização também leva ao desenvolvimento de estratégias para lidar com tipos específicos de problemas que tendem a se repetir durante traduções reais. O tradutor pode chegar a desenvolver procedimentos automatizados para lidar com certos tipos de problemas, e inclusive uma seqüência fixa de procedimentos, ativada sempre que certos problemas se apresentam. Isso libera tempo e energia para as partes menos procedimentais da tarefa. Assim, como observaram Jääskeläinen e Tirkkonen-Condit (1991: 106), à medida que o profissionalismo cresce, algumas decisões se automatizam

e se tornam inconscientes, enquanto o tradutor se torna mais sensível a aspectos da tradução menos passíveis de automatização.

Essa automatização parcial diz respeito a modos de traduzir adequados a uma concepção que um grupo social tem do que é a tradução. Tal concepção pode variar de um grupo para outro e de acordo com uma série de variáveis, como tempo, classe social etc. Por isso, o processo de iniciação do tradutor pode ter que ser repetido quando ele se desloca para um novo ambiente, ou mesmo quando faz trabalhos diferentes dos que está acostumado a fazer e que por isso não estão rotinizados.

A partir dessas considerações, Toury apresenta uma segunda hipótese para o desenvolvimento da CT: quando o tradutor é **exposto a uma ampla variedade de situações tradutórias** (e com isso a uma grande variedade de subconjuntos de normas), desenvolve maior flexibilidade em sua capacidade de desempenho socialmente adequado. Em outras palavras, a **variedade de situações e de problemas experienciados pelo tradutor** em seu processo de desenvolvimento favorece a **adaptabilidade**, definida como capacidade de fazer os ajustes necessários quando acontecem mudanças situacionais que demandam atitudes diferenciadas. No texto de Toury, a noção de adaptabilidade se opõe à de **especialização**. Quando a especialização prevalece, desfavorece a adaptabilidade, e o resultado é uma menor CT global.

Toury termina o texto de 1995 considerando as implicações de seu modelo para o ensino de tradução. Muitas vezes, considera o autor, os cursos de tradução têm favorecido a rápida automatização pelo estudante de um conjunto específico de procedimentos associados a certas normas que não coincidem com as normas que regem o ambiente real de trabalho do tradutor, sendo muito mais tentativas de modificação delas por parte do professor. Assim, freqüentemente os egressos precisam passar por um doloroso processo de readaptação ao saírem do curso e começar a atuar no “mundo real”. Além disso, embora o processo na direção da plena competência tradutória envolva certamente graus cada vez mais acentuados de rotinização de procedimentos, Toury considera prejudicial que a automatização de um conjunto restrito de normas aconteça já em estágios muito iniciais da formação do tradutor.

O conhecimento do processo de gênese de um “tradutor nativo”, não submetido a nenhum curso dirigido, pode trazer contribuições para a situação de ensino institucional. Na proposta de Toury, essas contribuições não passariam, no entanto, pela mera tentativa de imitar o processo “natural” de gênese do tradutor nativo num curso dirigido: não há como transformar o sistema educacional num ambiente “natural” e seria

contraproducente tentar fazê-lo, já que a possibilidade de **concentração de foco e otimização de tempo e esforços** que um currículo organizado tem são vantajosas e merecem ser aproveitadas.

Em vez de uma imitação, o que Toury propõe é que princípios-chave subjacentes à socialização no âmbito da tradução tenham espaço importante no contexto educacional:

Assim, durante o período de formação, os conceitos-chave mais adequados são aqueles que têm a ver com experienciar, explorar e descobrir, que implicam um considerável componente de tentativa e erro. (p. 256)

[Thus, during the training period, the pedagogically most appropriate key concepts are those associated with experiencing, exploration and discovery, involving as they do a considerable element of trial and error.]

É bom que erros possam ser evitados por uma programação de curso focada e otimizada, mas é preciso que haja espaço para **alguns erros** nesse processo de descoberta e experimentação. Com base nesse processo, os tradutores em formação deveriam “ter a oportunidade de abstrair *seus próprios princípios e rotinas* a partir de situações reais de produção, com a ajuda de respostas a seu desempenho que sejam tão diversificadas quanto possível” [*“the opportunity to abstract their own guiding principles and routines from actual instances of behaviour, with the help of responses to their performance with are as variegated as possible”* (p. 256, destaques do autor)].

Para desenvolver a flexibilidade e a adaptabilidade a diferentes subconjuntos de normas por parte do tradutor aprendiz, um caminho considerado por Toury é eles recebam respostas ou avaliações a suas produções que não se restrijam às do professor, ou não sejam sempre provenientes de adeptos a um mesmo subconjunto de normas. Dois meios de conseguir isso seriam contratar também professores que não aderem às normas mais aceitas socialmente – e não pressioná-los a se ajustarem às convenções majoritárias no momento de desempenhar seu papel –, e incentivar as avaliações feitas pelos colegas estudantes.

Outro procedimento recomendável seria introduzir **discussões em termos de ganhos e perdas** a respeito das produções. Toury aponta que essa é a condição normal em que um tradutor opera no mercado: gerenciando uma série de restrições e variáveis, e tomando decisões com base em negociações internas em termos de ganhos e perdas.

Assim, é menos produtivo e menos convincente trabalhar num curso cotejando as produções reais com supostas soluções ideais concebidas *a priori* do que negociar as soluções entre todos, considerando-as em termos do que se ganha e do que se perde com aquela solução. Assim, seria desejável introduzir esse tipo de discussão como procedimento de rotina, não envolvendo apenas debates entre os estudantes, mas envolvendo o professor, que precisaria estar disposto a ceder quando fosse o caso.

Por fim, são sugeridas maneiras de trabalhar sobre outro importante princípio, o de que “sempre há vários caminhos possíveis e nunca há apenas uma opção legítima” [*“there are always several ways to go and that there is never just one legitimate option”* (p. 257)] no trabalho real de um tradutor. Esse princípio pode ser operacionalizado didaticamente por meio do cotejo de várias traduções de um mesmo texto, sem objetivos valorativos, mas com fins descritivos, por exemplo examinando como certo tipo de relação de cada tradução com seu texto-fonte poderia ser interpretada à luz do papel cumprido (real ou intencional) na cultura de chegada. Esses exames envolverão inevitavelmente a noção de normas, com seus componentes característicos de ancoragem cultural e mutabilidade. Indo mais longe, seria possível exercitar os estudantes ativamente em diferentes conjuntos de normas observados, propondo que um texto seja traduzido segundo as características de determinado escritor, ou de determinada época histórica, ou visando um público específico etc. Mais uma vez estaria sendo exercitada a adaptabilidade e a flexibilidade com relação às normas e o resultado desses exercícios seria com frequência contraventor das normas atualmente vigentes. Essa maneira de ensinar os tradutores a violar as normas já havia sido proposta em 1980 por Toury como estratégia pedagógica para sensibilizar os estudantes em relação a uma potencial multiplicidade de modos de traduzir e ao fato de que todos esses modos poderiam ser legitimados por certo conjunto de normas. Para Toury, essa consciência ajudaria os estudantes a “irem encontrando seu próprio caminho por uma selva intrincada” [*“... wend their own way through the dark forest”* (p. 258)].

3.2 Mudar esquemas mentais: Shreve

3.2.1 CT como capacidade construída

Em texto sobre a “evolução da competência tradutória”, Shreve (1997) discute a natureza do conhecimento em tradução adquirido pela experiência e propõe um modelo para sua aquisição.

Sua noção de CT vincula-se à noção de **competência comunicativa** de Hymes (1967), que envolve não apenas as habilidades lingüísticas propriamente ditas, mas também a **adequação** da produção e da interpretação de enunciados **a contextos comunicativos culturalmente determinados**, ou seja, que leva em consideração as relações dos enunciados verbais com o contexto social em que ocorrem. Para Shreve, a CT é uma forma especializada de competência comunicativa e reúne conhecimentos sobre tradução e sobre como traduzir que permitem “produzir traduções formalmente corretas, referencialmente precisas com respeito ao texto-fonte e socialmente apropriadas em seus contextos culturais” [*“producing translations that are well formed, referentially accurate with respect to source texts, and socially appropriate in their cultural contexts”* (p. 121)]. Ela não é uma competência homogeneamente distribuída entre seres humanos, como a competência comunicativa: é **adquirida por acúmulo de experiência** específica em tradução.

Nos estudos de tradução, aponta Shreve, há bastante consenso em considerar que a CT não se desenvolve espontaneamente como capacidade inata, mas bastante desacordo a respeito de quais seriam os conhecimentos e habilidades necessários para traduzir e quais as características das pessoas que se pode dizer que os possuem. Muitas posições foram assumidas, e o autor passa resumidamente em revista algumas propostas importantes sobre a aquisição da CT, como as já mencionadas e pioneiras de Harris & Sherwood (1978) e Toury (1984; 1986). Shreve termina esse percurso mencionando as posições ditas “estratégicas”, como a de Hönig (1988), e apresentando a seguinte definição “estratégica” da tradução, feita por Kiraly (1995):

A tradução é um processo de caráter estratégico, que se inicia com uma análise textual especificamente dirigida à tradução e fornece como resultado um texto na língua-meta voltado para um público leitor específico, ou pelo menos especificável, e com uma função textual particular. (p. 16, *apud* Shreve 1997: 122)

[*Translation [is] a principled strategic process that begins with a translation-specific textual analysis and results in a target language text with a specified, or at least specifiable readership, and a particular textual function.*]

A posição estratégica, diz Shreve, destaca a **importância da aprendizagem consciente**, do aprender a aplicar, ao longo do processo tradutório, procedimentos objetivos a **variáveis situacionais**, como por exemplo diferenças entre os sistemas lingüísticos, variações no tipo textual e nas convenções culturais.

3.2.2 Tradução natural e tradução construída

As capacidades tradutórias podem combinar-se e configurar-se de formas muito diferentes em função de situações comunicativas e contextos de interação social diversos, diz Shreve. A **relação entre certos contextos e certas configurações de habilidades e procedimentos tradutórios** está na base de **modelos funcionais da tradução**. Nesses modelos, produtos tradutórios, encarados como formas de ação lingüística, são agrupados em conjuntos e considerados reflexos de determinadas estruturas sociais e de determinadas necessidades comunicativas. Isso supõe que as formas lingüísticas produzidas na tradução podem ser relacionadas com os requisitos de uma tarefa de tradução específica. Uma dessas formas lingüísticas de tradução pode ser a que se caracteriza por relações entre texto-fonte e texto-meta baseadas fundamentalmente em correspondências entre signos, como a chamada por Lörscher (1986; 1995) de “fórmula lexical”. Outras formas de tradução se basearão mais em correspondências de sentidos, e assim por diante. Com esses exemplos, Shreve retoma um postulado central das abordagens funcionalistas em tradução, já formulado na obra clássica de Reiss & Vermeer (1984): não há uma só forma de traduzir. Até um mesmo indivíduo, lembra Shreve, traduzirá de diferentes modos sob diferentes condições. Assim, “a capacidade tradutória é maleável, podendo ser formada e deformada” [*“translation ability is malleable, capable of being formed and of being deformed”* (p. 123)].

Num modelo de desenvolvimento dessa capacidade maleável e multifacetada, Shreve considera, como Toury, que se deve postular um progresso gradual em forma de *continuum*. O bilíngüe, com sua tradução natural, estaria no ponto inicial e o profissional da linguagem e a tradução profissional estariam no outro extremo. Uma

questão central, então, seria entender o que acontece com o conhecimento de formas e funções da tradução enquanto um sujeito vai avançando ao longo desse *continuum*.

Antes de oferecer possíveis respostas a essa questão, Shreve discute alguns conceitos implicados no modelo, como a relação entre bilingüismo e capacidade tradutória e o conceito de tradução profissional. Suas observações procuram retomar as seguintes questões: é possível considerar que certo tipo de capacidade para traduzir derive naturalmente do bilingüismo, mas impossível sustentar que essa CT rudimentar possa evoluir espontaneamente para uma capacidade tradutória de tipo mais avançado em todo e qualquer bilíngüe. A tradução natural desenvolvida pelo bilíngüe se adequa perfeitamente às finalidades de certos usos domésticos cotidianos, portanto a questão referente a sua diferença com relação à tradução profissional não é ela ser menos adequada às suas finalidades, mas sim a limitação de suas finalidades. Em contraste, alguns indivíduos expostos a condições como as de um curso de tradução desenvolvem a capacidade de traduzir de outras tantas formas bastante mais variadas e diferentes daquela rudimentar que conheciam no início. Isso evidencia a existência de **fatores capazes de provocar mudanças nas formas de tradução dominadas por um indivíduo**. Essas modificações, por sua vez, indicam que houve **modificações no conhecimento sobre tradução** e sobre como traduzir, ou seja, de que houve **modificações na CT**.

Assim, a CT pode ser, em sua **forma rudimentar**, um conjunto de estruturas de conhecimento que surge naturalmente do desenvolvimento de estruturas subjacentes ao bilingüismo. Mas o aperfeiçoamento do bilingüismo não explica o aparecimento de outras formas de tradução que se desenvolvem em outros tipos de circunstâncias, entre elas as chamadas **formas profissionais de tradução**. As bases cognitivas da tradução profissional podem derivar de habilidades cognitivas comuns aos bilíngües, mas não há como negar que, quando um indivíduo passa por um curso para adquirir experiência em tradução, outras estruturas cognitivas se somam e várias transformações se produzem no conhecimento sobre tradução e sobre como traduzir.

Por fim, Shreve não vincula a noção de tradução profissional à graduação em um curso de tradução ou à prestação de serviços de tradução no mercado de trabalho, e define nos seguintes termos seu conceito de “profissional”: “**tradução profissional** é uma forma de **tradução construída**, que pode ser adquirida passando por certo tipo de procura deliberada de experiências comunicativas” [*“professional translation is a form of constructed translation that can be acquired by only undergoing certain kinds of*

deliberately sought out communicative experiences” (p. 125)]. Para ele, o ponto principal de divergência da tradução natural seria englobar um conjunto de capacidades que não derivam naturalmente do bilingüismo e que têm como manifestação importante a **capacidade de produzir diferentes tipos de formas lingüísticas** (produtos tradutórios) **de acordo com diferentes contextos**.

3.2.3 Razões da variação nos perfis de tradutores profissionais

O **modelo de desenvolvimento da CT** concebido por Shreve é apresentado por ele como uma estrutura tridimensional que representaria um “espaço evolutivo” entre a tradução nativa e a tradução construída, como na *Figura 17*. Ao longo do tempo, em função da história de experiências de tradução acumuladas por um indivíduo, esse espaço vai sendo preenchido por diferentes agrupamentos ou conjuntos de capacidades tradutórias, relacionados a diferentes combinações forma-função em tradução.

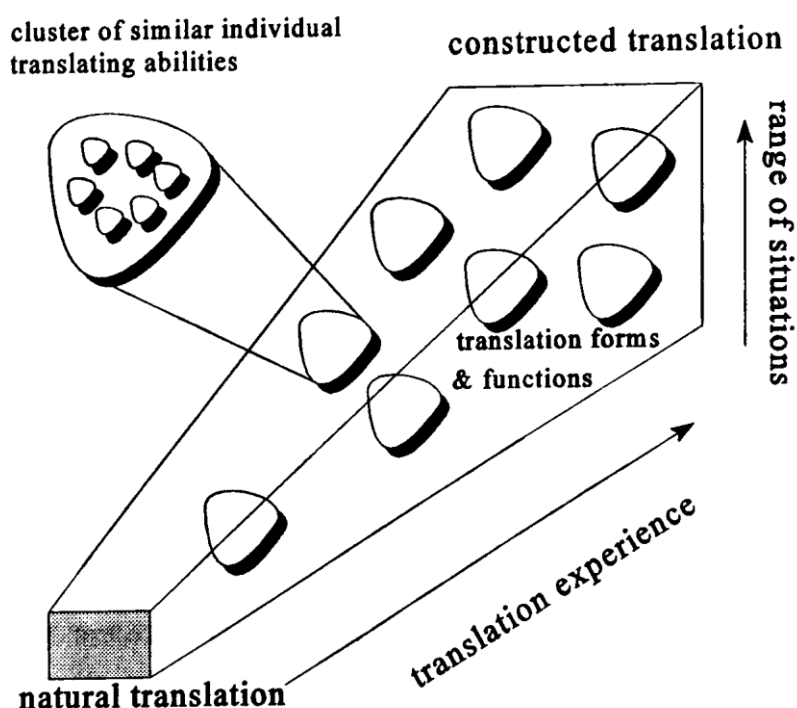


FIGURA 17. Modelo de evolução da CT (Shreve, 1997: 126).

Contudo, não seria possível supor nenhuma homogeneidade da CT desenvolvida por diferentes sujeitos que atingem o grau de profissionalismo: “o ponto final não é uma única configuração cognitiva comum a todos os tradutores que atingem o profissionalismo” [“*The end point is not a single cognitive set shared by all translators*”

who arrive at professionalism” (p. 125)]. Há pouca evidência empírica de que tradutores profissionais percorram da mesma forma o processo tradutório, diz Shreve. Alguns experimentos mostram grandes variações nas estratégias usadas por diferentes sujeitos para realizar, por exemplo, uma mesma tarefa de leitura. Algumas regularidades identificáveis nos produtos das traduções de “tradutores construídos” seriam atribuíveis apenas a coincidências na natureza e extensão de sua experiência com tradução.

Pelo menos dois conjuntos de fatores podem gerar diferenças na CT dos tradutores construídos ou profissionais, diz Shreve:

1) **Diferentes perfis cognitivos.** Há diferenças no processamento tradutório atribuíveis a variedades de perfis individuais no próprio processamento lingüístico. Essas diferenças remontariam à aquisição da primeira língua. A variação no processamento lingüístico pode estar relacionada com diferentes perfis cognitivos na resolução de problemas, diferenças de personalidade e temperamento, e com uma ampla gama de fatores relacionados ao meio social. Bates & MacWhinney (1987) classificam dois tipos gerais de perfis cognitivos de processamento lingüístico, referencial/analítico e expressivo/morfológico. Seria possível supor várias combinações entre eles. A relação entre perfis cognitivos e formas de tradução foi pouco estudada empiricamente.

2) **Diferentes histórias de aprendizagem de tradução.** Variações na maneira como um tradutor construído traduz podem dever-se a diferenças na história de aquisição da CT, em termos de tipo de experiência vivenciada durante o aprendizado. A noção de tradução *construída* supõe que o tradutor só chega a ter capacidade de fazer certos tipos de tradução porque se submeteu deliberadamente a certas experiências lingüísticas. Há maneiras muito variadas de vivenciar tais experiências, como por exemplo fazer cursos (universitários ou não) de tradução, ser orientado por outro(s) tradutor(es), aventurar-se por conta própria a fazer traduções no mercado de trabalho. Dentro de cada uma dessas modalidades gerais de aprendizagem podem existir grandes diferenças, e entre seus subtipos pode haver padrões coincidentes. Por exemplo, existem procedimentos metodológicos muito diversos passíveis de serem adotados por cursos de formação de tradutores, e, no entanto, pode haver padrões e efeitos coincidentes entre uma história de aprendizagem de orientação e treinamento por colegas tradutores e outra num curso universitário com grupos pequenos, e com características como traduções feitas em grupo, discussão de soluções, respostas freqüentes do professor, e análise crítica de diferentes soluções. Por isso, mais importante que considerar aquela classificação tradicional em modos de formação gerais seria identificar “padrões de

aquisição de habilidades tradutórias (história de experiência) e variáveis associadas a eles” [“*patterns of translation skill acquisition (history of experience) and the variables associated with them*” (p. 127)]. Para Shreve, algumas variáveis importantes seriam: (a) a **situação comunicativa** em que as traduções são feitas durante o período de aquisição (ex.: tradução didática *versus* tradução profissional); (b) a presença ou a ausência de um **instrutor** durante o processo de aquisição, seu *status* e o tipo de intervenção feita por ele; (c) como acontece o **ciclo de trabalho** (ex.: existência ou não de certas fases de trabalho e ênfase ou não em alguma(s) delas: apresentação de diretrizes para o trabalho, pesquisa de soluções, discussão de soluções etc.); (d) a natureza e o volume de **avaliação crítica** que o aprendiz recebe em associação com as fases de trabalho, ou seja, com as diretrizes de trabalho apresentadas, com a execução da tarefa, a discussão e a crítica do produto final. Também há falta de estudos empíricos a esse respeito, mas Shreve considera possível supor que **estruturas cognitivas mais ricas** serão construídas por uma história de **aquisição marcada por *feedback* abundante e variado**, na qual as tarefas são realizadas em “**ciclos completos**” (percorrendo as diversas fases de análise do contexto e finalidade, levantamento de problemas, pesquisa de soluções, discussão de soluções etc.), se comparadas com estruturas cognitivas que podem ser desenvolvidas a partir de um histórico de aprendizagem marcado por *feedback* mínimo e trabalho em ciclos tradutórios reduzidos (ex.: a consideração de contexto e finalidade ou a pesquisa são desvalorizadas ou ignoradas). Não só se produzirão estruturas mais ricas no primeiro caso (diferença quantitativa), como também, entre os dois casos, é possível que as estruturas cognitivas construídas difiram consideravelmente em sua organização característica (diferença qualitativa).

3.2.4 Aprendizagem da tradução

Para compreender o que acontece no processo de aprendizagem da tradução (ou desenvolvimento da CT), Shreve considera (a) o que se aprende, examinando o processo de tradução; (b) como se aprende, apoiando-se em modelos capazes de fornecer explicações para mudanças e evoluções no conhecimento e habilidades de um indivíduo.

Para considerar o que o tradutor aprende, Shreve descreve o processo de tradução a partir de uma visão funcional da linguagem e da metáfora do “mapeamento” ou modelagem (*mapping*).

Dentro de sua visão funcional da linguagem, o que um indivíduo proficiente em uma língua domina é um conjunto de modelos (ou “mapas”) de forma-função. O bilíngüe é um indivíduo que tem manejo hábil (mesmo que não com o mesmo grau de perícia) de dois sistemas diferentes (duas línguas), cada um deles composto por diferentes conjuntos de modelos ou mapas de forma-função. Entre os dois sistemas haverá certa “base funcional invariante”, dada por **funções comunicativas compartilhadas interculturalmente**, e haverá também **diferenças nas funções comunicativas**, atribuíveis aos vários contextos culturais (por exemplo, diferença na frequência de ocorrência de certas funções, como no caso dos marcadores de cortesia e *status* social entre o inglês e o japonês).

Um texto seria um tipo de instanciação/atualização de um desses modelos de forma-função vinculado a uma situação de interação específica. Shreve define a **noção de “texto”** como uma estruturação particular de formas lingüísticas e de seus potenciais semânticos feita em função de sentidos e intenções comunicativas específicos, associados com a interação comunicativa na qual se insere o texto. “Na tradução, um novo texto precisa ser produzido, usando as formas lingüísticas e os potenciais semânticos da língua-meta” [*In translation, a new text needs to be produced, using the linguistic forms and semantic potentials of the target language*] (p. 129), de modo que certos sentidos e intenções do texto-fonte sejam preservados e recuperáveis. No processo, tem peso importante a capacidade do tradutor de decodificar sentidos e intenções no texto-fonte usando modelos que já conhece, o que é uma competência lingüística, mas há outros fatores importantes em jogo, como mudanças no público-alvo, mudanças na intenção comunicativa e outras variáveis tradutórias. Assim, o domínio dos dois conjuntos de modelos disponíveis é o aspecto bilíngüe da tradução, mas há algo além da competência bilíngüe (recepção e produção): o tradutor precisa saber como e em função do quê fazer a remodelagem ou remapeamento textual (*remap*). Ele seleciona uma configuração pertencente ao sistema-meta para construir o texto-meta, de modo que esse modelo tenha relações específicas com os modelos estruturadores do texto-fonte. A condição para a escolha de um modelo textual pode ser a equivalência comunicativa entre os dois modelos (fonte e meta), mas pode haver outras variáveis guiando a seleção.

Da perspectiva cognitiva, essa capacidade tradutória (ou CT) pode ser encarada como uma **estrutura de conhecimento armazenada na memória**, na forma de **esquemas mentais** específicos que se configuram apenas a partir de experiências

concretas de tradução. Assim, **a tradução é sempre aprendida**, mesmo aquela dita “natural”, e a tradução natural não seria exatamente uma forma “rudimentar”, mas uma forma complexa e adequada de lidar com a remodelagem textual numa situação de interação com certas características precisas. As situações em que se dá a tradução natural sempre pedem uma reconfiguração textual na qual o domínio temático (assunto) e as formas de interação (registro) terão ligação com situações da vida cotidiana, e nesse sentido terão bastante homogeneidade. O esquema mental que o tradutor desenvolve para lidar com a tradução dita natural não sofrerá modificações enquanto o sujeito não for exposto a variações significativas nessa situação específica de tradução, simplesmente porque as repetições da mesma situação apenas reforçarão as estruturas de conhecimento (ou esquema mental) que já desenvolveu para remodelagem de textos dentro desse tipo de situação padrão. **O desenvolvimento da CT** na direção da tradução profissional significa algum tipo de **mudança na estrutura de conhecimento** inicial que o bilíngüe desenvolveu para lidar com a tradução natural.

As mudanças em estruturas de conhecimentos prévios, ou **processos de aprendizagem**, podem acontecer de três maneiras, segundo o modelo de Rumelhart & Norman (1978), no qual Shreve se baseia: 1) acréscimo de informação; 2) reajuste de esquemas mentais; 3) criação de novos esquemas mentais e/ou substituição de esquemas antigos por novos. Apenas ao ser exposto a situações variadas e diferentes daquelas de tradução natural o bilíngüe modificará sua compreensão da tradução e de suas complexidades. A partir de então, três coisas podem acontecer com seus esquemas mentais construídos para a tradução natural: 1) passarão por uma **ampliação**, com a adição gradual de informação; 2) sofrerão algum **reajuste estrutural** para dar conta de informações não interpretáveis por meio do esquema mental configurado para a tradução natural; 3) passarão a conviver com **novos esquemas** ou serão substituídos por novos esquemas com organização bastante diversa, porque os anteriores se mostraram ineficientes (e/ou incompatíveis) para representar e processar as novas experiências de tradução.

Em qualquer caso, o que se nota no desenvolvimento da CT é que em alguma medida **“a concepção de tradução muda”** [*“the conception of translation changes”*], “a própria visão que o tradutor tem da tradução muda” [*“the translator’s very understanding [...] of what translation is, changes”* (p. 131)], porque é forçada a isso. Tratando-se de uma mudança em esquemas mentais atinentes a um conhecimento

bastante específico, que é o conhecimento sobre tradução, ela é uma “reestruturação de domínio específico” (Carey, 1985, *apud* Shreve, 1997: 131).

Essa questão é tratada por Shreve a partir do quadro de teorias de aquisição de conhecimento que propõem modelos para as mudanças cognitivas entre novatos e especialistas (*novice/experts*). Entre essas teorias há duas hipóteses explicativas para as mudanças cognitivas operadas no processo que leva do conhecimento do novato ao conhecimento do especialista em áreas específicas do saber.

1) Na primeira, supõe-se que as diferenças entre esquemas mentais se caracterizem por **maior riqueza relacional** no caso dos experientes: “[...] especialistas operam mais e diferentes relações entre conceitos do que os novatos, e organizam seu conhecimento utilizando estruturas mais abstratas” [*“experts represent more and different relationships between concepts that novice do, and they organize their knowledge using more abstract relational structures”* (p. 131)].

2) Na segunda, considera-se que os esquemas mentais de ambos não diferem apenas por serem mais ou menos abstratos ou ricos, mas tratam-se de **organizações estruturais diversas**, a partir de constituintes conceituais diferentes. Shreve considera que não parecem posições excludentes, e que é possível que **ambos os fenômenos** aconteçam durante a aquisição de conhecimentos em domínios específicos.

Essa questão pode ser colocada em relação com a discussão das diferenças entre novatos e profissionais em tradução. Alguns autores defenderam a posição de que as melhoras de desempenho em tradução se deviam amplamente à automatização de processamentos, posição que se relaciona com uma visão de que as habilidades dos novatos e dos profissionais em tradução são essencialmente do mesmo tipo, mas no novato são processos que precisam ser controlados, enquanto nos profissionais eles foram automatizados, permitindo-lhes aumentar a velocidade e liberar capacidade de processamento para outras tarefas. O desenvolvimento de um processo de liberação de capacidade de processamento é uma explicação atraente para as melhoras no desempenho, diz Shreve, porque, na medida em que uma grande quantidade de passos se automatizam, ao ponto de não precisarem ocupar capacidade de processamento, a atenção e o esforço cognitivos podem voltar-se para outros processos, e isso evidentemente contribui para melhorar o desempenho. Por exemplo, se operações no nível da sintaxe são rotinizadas, mais esforço de processamento poderá ser dedicado a níveis macrotextuais. No entanto, há hipóteses igualmente plausíveis segundo as quais a eficiência de processamento se incrementa por meio da **mudança na natureza mesma**

do processamento (reestruturação). Shreve menciona o exemplo oferecido por Cheng (1985) a partir do problema aritmético “qual é a soma de dez números 2”. Esse problema pode ser processado usando a operação de adição, e então o indivíduo precisará efetuar nove adições do número 2. Mas se a mesma pessoa aprender a multiplicar, resolverá o mesmo problema com apenas uma operação: recuperar a entrada 2×10 da memória. O ganho em eficiência não é fruto da automatização das nove operações de soma; acontece por meio da adoção de um novo procedimento aprendido, e que é de natureza diferente. Shreve apresenta o seguinte indício favorável a esta segunda hipótese: Krings (1986) adotou a hipótese da automatização de processamento de especialistas como hipótese inicial de seu estudo experimental de processos mentais em tradução, mas o que os seus dados mostraram foi que o oposto era verdadeiro: **os profissionais mostravam níveis mais elevados de controle consciente**, indicando que provavelmente os profissionais não traduzem apenas mais rápido e de maneira mais automatizada do que os novatos, mas traduzem de outro modo.

Para Shreve, com certeza é verdade que algumas diferenças entre tradutores novatos e profissionais estejam relacionadas com um processamento mais automatizado, mas é quase igualmente certo que as diferenças e melhoras mais importantes de desempenho estejam relacionadas com o **desenvolvimento de paradigmas de tradução mais eficientes**.

Indicadores empíricos a favor da **hipótese de reestruturação** são numerosos, entre eles várias das diferenças entre novatos e profissionais recolhidas anteriormente nesta tese. Shreve menciona as diferenças relativas aos seguintes aspectos: forma de lidar com a tarefa de tradução, estratégias de uso de dicionário, número de problemas de tradução considerados, tipo de UT segmentada, manutenção ou transposição de estruturas sintáticas do texto-fonte, retenção ou eliminação de soluções iniciais encontradas para os problemas, recursividade ou progressão linear pelo texto. Todas essas diferenças apontadas nos estudos empíricos, diz Shreve, sugerem **mudanças qualitativas** nas estruturas de conhecimento ou **nos esquemas mentais** associados com o ato tradutório.

3.2.5 Modificadores dos esquemas mentais

Se há uma mudança qualitativa nos esquemas mentais dos tradutores profissionais, restaria considerar quais os **fatores capazes de provocar essa mudança**.

A lógica apresentada pelos modelos de aprendizagem é que o puro acréscimo de experiência em tradução não gerará modificações nas estruturas mentais se não for acompanhado de uma mudança fundamental na natureza das situações tradutórias/comunicativas.

Uma lista parcial de possíveis fontes de modificação do conhecimento do tradutor foi sugerida anteriormente por Shreve, como a mudança na amplitude das situações comunicativas em que se dá a tradução, presença de um instrutor e a natureza de sua atuação, incentivos a focalizar certas fases e aspectos da tradução, natureza e quantidade de *feedback*, mudanças nos objetivos e nas expectativas do tradutor. O principal papel das fontes de mudança é induzir o tradutor a **reconhecer e utilizar novos elementos perceptíveis no contexto** ao selecionar informações relevantes para a tarefa de tradução.

O modelo de aquisição apresentado por Shreve é uma aplicação à tradução do chamado “modelo de concorrência” (*competition model*) proposto por Bates & MacWhinney (1987) para a aquisição de línguas. A aplicação desse modelo significa conferir **papel primordial aos dados recebidos** (ou *input*) pelo sujeito, o que não significa que o indivíduo seja passivo nesse processo de aprendizagem, uma vez que terá atuação ativa ao procurar **detectar pistas contextuais** que o ajudem a cumprir os objetivos da tradução de maneira bem-sucedida. Além desses dois princípios diretores, o modelo tem **orientação funcionalista**.

Nele, considera-se que os seres humanos são dotados de mecanismos que lhes permitem dimensionar a validade de pistas contextuais. A validade de uma pista é uma função de sua disponibilidade e confiabilidade. A disponibilidade se mede pela frequência com que uma informação é apresentada durante um processo de tomada de decisão, enquanto a confiabilidade se define pela frequência com que uma pista conduz a uma conclusão ou a uma decisão corretas ao ser utilizada.

No caso da tradução, as pistas textuais precisariam ser processadas não somente como **indicadoras de funções comunicativas** estruturadoras do texto-fonte, mas também em suas **relações com a tarefa de tradução** específica que está sendo realizada (finalidade, função). Assim, é importante considerar **em que pistas ou fatores o tradutor é capaz de prestar atenção para tomar suas decisões**. Nesse sentido, algumas das diferenças entre tradutores novatos e profissionais poderiam ser explicadas com base na disponibilidade de pistas tradutórias, considerando essa disponibilidade não apenas em termos de frequência objetiva do oferecimento de uma informação, mas

do grau em que um sujeito **é capaz de perceber essa informação como fator relevante** para tomadas de decisão. Por exemplo, uma diferença freqüentemente apontada entre novatos e profissionais é a dificuldade que os primeiros têm de produzir no texto-meta marcadores estilísticos e de tipo textual culturalmente adequados. Isso pode ser explicado pelo fato de as pistas necessárias não estarem de fato disponíveis para os novatos, nos seguintes termos:

Não é de hoje que os estudos de tradução vêm apontando que tradutores novatos parecem traduzir no microcontexto. Em razão de seu foco em unidades de tradução pequenas, novatos raramente ultrapassam as fronteiras da oração, e simplesmente não percebem as pistas estilísticas e as pistas relacionadas à coesão e coerência do texto em seu conjunto. (p. 135)

[The translation studies literature has long noted the fact that novice translators appear to translate in the microcontext. Given their focus on small translation units, novice rarely cross sentence boundaries, and they do not note stylistic cues and cues related to global textual cohesion and coherence.]

O modelo de concorrência indica que as expectativas e os objetivos desempenham papel crucial na capacidade perceptiva de um sujeito-organismo. Por terem crenças diferentes sobre o processo de tradução, os novatos teriam uma atenção seletiva voltada apenas para certos tipos de pistas de tradução, como as lexicais, em detrimento de outras.

Como explicar que a disponibilidade objetiva das pistas importantes para a tarefa de tradução não garanta que elas sejam detectadas, ou seja, que a relação entre a pista e o objetivo estipulado não seja reconhecida? Bates & MacWhinney explicam que há tarefas que são bastante freqüentes (ex.: reconhecer relações agente-objeto num enunciado), e que essa **freqüência mais acentuada fortalece a capacidade de reconhecimento** das pistas para realização dessas tarefas (ex.: estruturas transitivas, posição de elementos na frase). Os fatores relevantes (pistas) para tarefas pouco freqüentes seriam aprendidos bem depois dos fatores relevantes para tarefas freqüentes.

Com base nisso, Shreve defende que a principal diferença entre tradutores novatos e profissionais é a freqüência de certas tarefas. Por não ter contato freqüente com as tarefas tradutórias do mundo profissional, o tradutor novato atribui menos peso a informações relacionadas com a finalidade da tradução. Assim, o desenvolvimento da

CT está relacionado fundamentalmente com a natureza, a amplitude e a frequência das tarefas de tradução experienciadas ao longo da história da aprendizagem de tradução.

3.3 Da consciência à fluência: a proposta de Chesterman

3.3.1 O desenvolvimento do conhecimento especializado

Para considerar a CT, seu desenvolvimento e o ensino de tradução, Andrew Chesterman (2000) parte da consideração de que a CT é uma técnica, ou seja, um tipo de conhecimento que não se desenvolve espontaneamente; **precisa ser aprendido deliberadamente**. Quem domina amplamente uma “técnica” (*skill*) torna-se um especialista ou um perito (*expert*).

Uma vez que a CT é um conhecimento especializado, para refletir sobre como ela se desenvolve e sobre como ensiná-la seria interessante levar em conta teorias e modelos que procuram estudar e descrever e/ou explicar esse tipo de conhecimento “aprendido” chamado de conhecimento especializado (*expertise*).

Chesterman se apóia num modelo de desenvolvimento que encara o conhecimento especializado como um tipo de conhecimento essencialmente humano, que não poderá ser reproduzido de maneira informatizada – em outras palavras, trata-se de um modelo que rejeita a metáfora computacional para representar o funcionamento cerebral e o conhecimento dos seres humanos. Esse modelo é apresentado por Dreyfus & Dreyfus no livro *Mind over Machine*, de 1986. Segundo eles, qualquer conhecimento especializado se desenvolve em cinco estágios, para os quais vamos sugerir estas possíveis traduções ao português: 1) novato (*novice*); 2) aprendiz avançado (*advanced beginner*); 3) apto (*competence stage*); 4) proficiente (*proficiency stage*); 5) especialista/perito/competente/profissional (*expert*).

Uma característica importante desse modelo de desenvolvimento do conhecimento especializado é que nele se concebe que, no momento mais inicial, o impulso de aprendizagem é dado por instruções bastante explícitas, descritivas, conceituais, racionais. Para o novato, **conceitos e regras essenciais** ao domínio da técnica precisam ser **apresentados à consciência racional analítica**. Em outras palavras, o modelo atribui papel primordial aos conhecimentos declarativos e aos explícitos, e à atenção consciente na fase inicial de aprendizagem, na forma específica

de apresentação explícita de princípios operacionais. Isso supõe uma maneira peculiar de integração entre os ditos conhecimentos declarativos e os ditos procedimentais, como na exemplificação oferecida pelos irmãos Dreyfus apresentada a seguir (ao aplicar o modelo à tradução, Chesterman proporá o trabalho com componentes mais elevados de abstração teórica em alguns momentos).

Nos exemplos apresentados por Dreyfus & Dreyfus, são dadas instruções muito claras e precisas ao principiante sobre aquilo em que é importante prestar atenção e sobre como proceder para obter certos efeitos, sem que isso atinja necessariamente graus muito elevados de abstração. O foco das explicações dos componentes, conceitos e regras feitos ao novato parece recair especialmente sobre componentes, conceitos e regras “operacionalizáveis”, ou seja, estreitamente vinculados à prática.

As cinco fases do modelo de Dreyfus & Dreyfus foram apresentadas sucintamente no Capítulo 2. Aqui, elas serão retomadas conforme descritas por Chesterman em seu artigo, de modo bastante literal, mantendo a exemplificação que ele empresta dos irmãos Dreyfus para cada fase, na figura do aprendiz de motorista. Mais adiante retomaremos as propostas de Chesterman para enfocar cada uma dessas fases no contexto específico do ensino de tradução.

1) **Novato.** Aprende-se a reconhecer fatos objetivos e traços relevantes, o sujeito aprende regras e as segue, usando-as como parâmetros para suas ações. Os traços relevantes são definidos explicitamente por um instrutor, e podem adquirir um caráter um pouco descontextualizado. É um estágio de puro processamento de informação. O comportamento é consciente e atomístico: o novato não tem um desempenho integrado das diversas tarefas, mas opera com atividades separadas. Tomando como exemplo o modo como se aprende a dirigir um carro, no estágio do novato os aprendizes aprendem, por exemplo, que a embreagem serve para mudar as marchas, que para diferentes velocidades é preciso acionar diferentes marchas, onde fica o pisca-pisca, como acioná-lo e para que serve, que é preciso usar a faixa da direita e parar no sinal vermelho etc.

2) **Aprendiz avançado.** Com o aumento da experiência, o estudante começa a reconhecer outros aspectos relevantes não explicitamente ensinados, percebe similaridades e faz generalizações a partir do que já foi ensinado explicitamente. O grau de contextualização dos procedimentos aumenta. Por exemplo, aprende-se a tomar o barulho do motor e a sensação de velocidade como parâmetros para a mudança de marcha, um conhecimento não tão fácil de explicar e transmitir verbalmente. Esse comportamento ainda é consciente, mas menos atomístico e não tão facilmente verbalizável.

3) **Apto.** A experiência aumenta e o número de traços relevantes identificados na situação também aumenta. É preciso então desenvolver um senso de prioridades e estabelecer uma hierarquia entre os diferentes traços relevantes para aprender quais podem ser descartados conforme a exigência de diferentes situações: entra-se num processo real de tomada de decisões. É preciso ter uma visão mais global e complexa do conjunto para que se possam estabelecer prioridades. Para passar ao estágio de apto é preciso adquirir um sentido consciente da finalidade de uma tarefa, uma percepção crítica da tarefa em termos de resolução de problemas mais do que de processamento de informação. O aprendiz se envolve com a tarefa de maneira mais personalizada: analisa a situação, traça um plano e procura executá-lo de maneira otimizada. É o momento em que o candidato a motorista é capaz de, estando com pressa, escolher o caminho mais rápido, mesmo que não seja o mais curto, ou mesmo tendo que desrespeitar algumas regras de trânsito. Entra em jogo um componente de escolha e responsabilidade pessoal, por isso se nota também a presença do envolvimento emocional, em contraste com os estágios anteriores, que eram mais puramente racionais.

4) **Proficiente.** Até aqui os aprendizes 1) seguiram regras, 2) processaram informação, 3) fizeram escolhas racionais. Agora a intuição passa a ter um papel central. O componente racional analítico ainda desempenha um papel, mas o comportamento é mais holístico. Intuição e raciocínio se alternam, de modo que em alguns momentos os aprendizes estão imersos no mundo do “conhecimento internalizado” e em outros estão fora dele. A imagem seria a de um motorista já experiente que se aproxima de uma curva num dia de chuva, percebe intuitivamente que precisa reduzir a velocidade e toma racional mas rapidamente uma decisão sobre o que fazer: virar o volante, tirar o pé do acelerador, reduzir a marcha ou pisar no freio, ou uma combinação desses procedimentos.

5) **Especialista.** A intuição domina a cena, prevalecendo sobre o raciocínio consciente, que só se manifesta na forma de reflexão crítica sobre as próprias intuições, ou seja, na forma de um monitor mental que pode ser ativado ou desativado apenas em momentos de necessidade, como no caso de um problema especialmente complexo e/ou pouco comum. A intuição dirige o comportamento do especialista, e isso finalmente pode acontecer porque ao longo de sua prática sua intuição foi refinada e repetidamente testada, tornando-se altamente confiável. O especialista experimenta a sensação de “fluência” (*flow*), está totalmente submerso na ação, mesmo tendo o monitor mental permanentemente disponível para ser ativado. Talvez esse envolvimento total na ação só seja possível justamente porque o monitor mental está sempre atento e confere segurança ao especialista, que se tornou “um com seu carro”.

3.3.2 Percurso num curso de tradução

A partir do percurso de desenvolvimento de qualquer conhecimento especializado tal como proposto antes aqui, a questão seria como interpretar cada uma dessas fases no caso do desenvolvimento da CT e os procedimentos para incentivar no tradutor as características de desenvolvimento de cada um dos cinco estágios. Chesterman considera que do modelo dos irmãos Dreyfus se infere que o tradutor especialista ou plenamente competente é um sujeito com ampla capacidade de trabalhar de maneira intuitiva e automática, mas que retém a capacidade de lançar mão da crítica racional sempre que necessário. Assim, a consciência crítica ou atenção consciente entra em cena em dois momentos, de modos diferentes: 1) na fase mais inicial do processo (novato), quando certas regras e conceitos precisam ser aprendidos conscientemente; nesse momento ela é ativada o tempo todo; e 2) na última etapa (especialista), quando a consciência crítica atua como capacidade de automonitoramento ou monitor interno, sendo usada seletivamente. Assim, “a atenção racional parece ser a porta de entrada, embora não seja preciso ficar empacado na entrada para sempre” [*“Conscious rationality seems to be the door through which we must pass, although we do not need to stay stuck in the doorway forever”* (p. 80)].

Partindo do modelo de Dreyfus & Dreyfus, Chesterman descreve as linhas gerais de progresso do trabalho num curso de tradução. No início, deveriam ser apontados explicitamente **elementos e princípios relevantes para a tradução**, ou seja, mais ou menos o equivalente a dizer ao aprendiz de motorista: “assim se liga o carro”, “este é o pedal do freio”, “pare quando o sinal estiver vermelho” etc. Colocam-se em prática então esses conhecimentos, até que se tenha certa experiência sobre como aplicar cada um deles. Na sequência, técnicas de tomada de decisão precisam ser ensinadas, e no momento seguinte é preciso aumentar a confiança na própria intuição e aumentar a velocidade de trabalho, sem perder de vista a capacidade crítica. Por fim, os aprendizes precisam vivenciar a experiência da “fluência” conjugada com o automonitoramento.

3.3.3 Ferramentas conceituais: conceitos básicos

Chesterman compara a tradução com a marcenaria no seguinte sentido: ambas exigem conhecimento e ambas requerem ferramentas. As **ferramentas de tradução**

podem ser concretas, como um programa de computador ou um dicionário, e podem ser conceituais. Entre as **ferramentas conceituais** estariam conceitos básicos a serem introduzidos no nível de novato, **princípios fundamentais da tradução**. No entanto, diz Chesterman, não há acordo absoluto sobre quais seriam os princípios mais fundamentais da tradução. Para ele, um critério importante é a centralidade que certos conceitos têm tradicionalmente na teoria da tradução. Porém, um critério ainda mais importante seria recortar entre os conceitos tradicionais aqueles que se relacionem mais de perto com as crenças dos leigos sobre tradução, já que o tradutor profissional terá que lidar constantemente com esse tipo de visão em suas negociações com clientes talvez em sua maioria leigos na área.

Chesterman sugere introduzir e discutir criticamente um conjunto de conceitos, cada um deles, segundo sua visão, um “nódulo numa rede de idéias, num mapa mental” [“*node in a network of ideas, in a mind map*” (p. 80)]. Tratam-se das seguintes noções: 1) fonte e meta (limitações dessa metáfora); 2) equivalência (igualdade ou similaridade?; diferentes tipos); 3) traduzibilidade e intraduzibilidade (preconceitos; crenças de leigos); 4) livre e literal (é possível generalizar?; há outros parâmetros?); 5) toda escrita é tradução (do sentido à forma; é possível falar de “texto original”?).

3.3.4 Ferramentas conceituais: metáforas e estratégias

Além de conceitos básicos e tradicionais como os apontados anteriormente, outros considerados importantes por Chesterman como ferramentas conceituais no ensino de tradução seriam: um conjunto de metáforas sobre o papel do tradutor; um conjunto de estratégias; um conjunto de normas tradutórias.

Um pequeno levantamento de metáforas sobre o papel do tradutor ao longo da história é útil para estimular os estudantes a construir a concepção de seu próprio ofício e de si mesmos como tradutores, e a começar um processo de socialização em sua profissão. Selecionando essas metáforas – como a do copista, do imitador, do intermediário, do artista – e organizando-as na linha do tempo, em relação a cada época e movimento cultural, é possível mostrar como a visão do papel do tradutor vai caminhando crescentemente no sentido de atribuir-lhe maior *status* e mais autonomia.

As **estratégias** são procedimentos de resolução de problemas, potencialmente conscientes e orientados a uma finalidade. São de vários tipos e podem ser classificadas de maneiras diferentes. Chesterman defende que tradutores profissionais são conscientes

dessas estratégias, fazem uso delas com frequência (deliberada ou automaticamente) e é **possível ensiná-las bastante explicitamente** aos aprendizes e trabalhar a sua prática de maneira dirigida, até que se tornem automatizadas e passem a fazer parte da “caixa de ferramentas” do tradutor. Uma classificação possível seria considerar: (a) **estratégias de busca**: usadas para resolver problemas de compreensão ou de produção, normalmente terminológicos (usar Internet, entrar em contato com um informante, usar textos paralelos etc.); (b) **estratégias de criatividade**: para estimular ou ativar a criatividade quando a tradução emperra em algum ponto (parar e tomar um café, sair para uma caminhada, redefinir o problema, dormir e tentar resolver no outro dia etc.); (c) **estratégias textuais**: manipulação textual de unidades de tradução, à qual alguns autores se referem como procedimentos tradutórios ou modificações (*shifts*).

Quanto às **estratégias textuais**, há várias propostas de classificação, e Chesterman trabalha com trinta delas, reunidas a partir de fontes variadas, incluindo Catford (1965), Vinay & Darbelnet (1958) e Leuven-Zwart (1989/1990): dez são “**sintáticas**” (= manipulação de estruturas sintáticas, como mudar a classe de palavras), dez são “**semânticas**” (= manipulação de sentidos, como passar do concreto ao abstrato), dez são “**pragmáticas**” (= manipulação da própria mensagem, como adicionar ou omitir informação). Algumas dessas estratégias podem ser obrigatórias entre um par de línguas; a maioria é opcional, mas com alguma motivação para seu uso.

3.3.5 Estratégias textuais nas fases de desenvolvimento da CT

Chesterman detalha o trabalho sobre o desenvolvimento da CT nos vários estágios em relação a esse componente fundamental da atividade do tradutor que é a aplicação de estratégias textuais para a produção da tradução.

No estágio inicial, em que, segundo Dreyfus & Dreyfus, os conceitos-chave deveriam ser apresentados explicitamente, Chesterman sugere introduzir o repertório de estratégias textuais oferecendo exemplos de cada uma com base no cotejo de uma tradução com seu texto-fonte (exemplificação das estratégias), como exercício inicial de compreensão. Num passo seguinte, seria estimulada a identificação ativa de ocorrências, como por exemplo pedindo que os estudantes identifiquem certo número de transposições (reconhecimento de estratégias). O trabalho aqui é evidentemente atomístico e menos contextualizado, como corresponderia ao **estágio de novato**.

No trabalho próprio do **estágio de iniciante avançado**, seriam favorecidos mecanismos cognitivos de trabalho mais global com o texto, como generalização, aplicação a novos contextos, variedade de aplicações. Por exemplo, o estudante examinaria um texto inteiro observando as estratégias usadas (análise global de estratégias), e seriam incentivados trabalhos de observação de conjunto e de generalização, que levariam a conclusões do tipo: aplicou-se filtro cultural a todos os elementos culturalmente marcados do texto; passivas sintéticas foram sistematicamente traduzidas como passivas analíticas; a razão entre substantivos e verbos sofreu alteração significativa, evidenciando um uso peculiar da estratégia de transposição pelo tradutor. Nesses exercícios o aprendiz estaria trabalhando o reconhecimento das estratégias em contexto e aprendendo a lidar com elas analiticamente. Exercícios de aplicação em produções próprias também seriam propostos nessa etapa, como traduzir partes marcadas de um texto usando esta ou aquela estratégia (aplicação prática de estratégias). Também seria possível trabalhar o uso ativo de estratégias especificando um fator contextual, como identificar, em função de um público leitor específico, que estratégias seriam recomendáveis para determinado fragmento de um texto dado (contextualização de estratégias). Outro exercício seria sinalizar, por meio de códigos, num texto a ser traduzido, lugares em que certas estratégias devem ser aplicadas (sinalização de estratégias). Em uma tradução profissional autêntica, pode-se pedir que os estudantes sugiram outras estratégias possíveis em alguns pontos (estratégias alternativas), num exercício em que já se começaria a trabalhar com a liberdade de escolha e com um componente importante, que é perceber onde existe alternativa possível e onde não há escolha. Pode-se pedir que um mesmo trecho do texto-fonte seja traduzido em várias versões alternativas, por exemplo, usando uma tradução literal, depois paráfrase, depois uma tradução com antônimo (flexibilidade de estratégias).

Ao lidar com alternativas e liberdade de escolha, nos exercícios anteriormente mencionados de alternativas e flexibilidade, já se cruzaria a fronteira do terceiro estágio de desenvolvimento, o **estágio de apto**, em que entra em jogo a tomada de decisões a partir de uma hierarquia de prioridades estabelecidas em função de uma finalidade. O nível de contextualização necessário nesse estágio ganha mais complexidade. Os exercícios passariam a focar-se menos na identificação de fenômenos e mais na reflexão sobre as razões de certos fenômenos e escolhas: por que se usou tal ou qual estratégia em determinada passagem (justificação de estratégias) ou por que tal estratégia funciona melhor que outra num dado contexto. Uma atividade possível seria comparar várias

traduções de um mesmo texto, inclusive em diferentes períodos ou para diferentes línguas (comparação de estratégias). A preparação para um trabalho de tradução pode ser feita discutindo previamente em grupo possíveis estratégias para alguns pontos, e incluindo a justificativa para cada uma delas (preparação de estratégias). As discussões e atividades passam a se focar em motivações e parâmetros de escolha e avaliação de qualidade. Algumas escolhas não são apenas alternativas, mas normalmente são **melhores que outras para determinados propósitos**. O que significa ser “melhor”? Entram em jogo os diferentes critérios de qualidade (gramaticais, estilísticos, de precisão semântica, de efeitos sobre o leitor etc.). Eles formarão as bases sobre as quais discutir a questão das normas e seus valores associados.

No **estágio de proficiência**, as atividades centram-se mais na intuição do que no raciocínio analítico, como ao se propor trabalhos a serem feitos sob pressão de tempo ou a realização de uma primeira tradução rápida que será depois examinada criticamente de maneira detalhada pelo próprio aprendiz ou pelo grupo (avaliação de estratégias). Pedir que o aprendiz traduza um texto produzido por ele mesmo (tradução pessoal) é também um exercício proposto para este estágio, que estimularia a intuição.

3.3.6 Ferramentas conceituais: normas e valores

“Estratégias são meios [...] e normas são fins”, diz Chesterman [*“strategies are means ... and norms are ends”* (p. 85)]. As normas em tradução são tratadas descritivamente como idéias reguladoras que podem dirigir o processo de tomada de decisão de um tradutor. Como vimos ao falar da proposta de Toury, elas mudam ao longo do tempo, das culturas etc. Para Chesterman, o conceito de norma precisaria ser incluído na “caixa de ferramentas” do tradutor, assim como uma visão dos principais tipos de normas que afetam o processo tradutório. Ele sugere quatro conjuntos de normas: (a) **normas de expectativa** (*expectancy norms*): o tradutor deve levar em conta a expectativa de seus leitores ou do cliente; (b) **normas de relação** (*relation norms*): o tradutor deve manter certas similaridades entre texto-fonte e texto-meta; (c) **normas de comunicação** (*communication norms*): o tradutor deve otimizar a comunicação entre as partes envolvidas, de acordo com a situação; (d) **normas de responsabilidade** (*accountability norms*): o tradutor deve agir com lealdade (ética profissional) para com o cliente, os leitores e outras partes envolvidas, e garantir a confiabilidade da profissão e da comunidade de tradutores junto à sociedade. Por trás de cada norma, sempre há

valores que se supõe que a norma assegure. No caso das quatro normas mencionadas, os **valores relacionados** poderiam ser assim formulados: (a) **clareza**, (b) **veracidade**, (c) **entendimento**, (d) **confiabilidade**.

No treinamento de tradutores, Chesterman considera útil que as normas e seus valores correlatos sejam apresentados e discutidos abertamente. Normas guiam os processos de decisão e variam ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Normas e valores regulam o trabalho do tradutor. Normas podem ser quebradas, mas em geral é preciso explicar por que foram quebradas: pode ser especialmente desejável que elas sejam quebradas em contextos em que segui-las não é a melhor forma de garantir os valores para os quais elas foram criadas. Assim, as normas e os valores podem ser refinados.

Para aumentar a sensibilidade às normas e seus valores, exercícios podem ser aplicados: estudar textos e conhecer manuais de estilo na língua-meta (normas de expectativa); estudar variados tipos de texto vistos como tradução, para ampliar o conceito dos estudantes sobre como pode ser uma tradução e estudar como diferentes finalidades afetam a tradução de um mesmo texto (normas de relação); praticar a escrita de textos na língua-meta antes de traduzir, estudar textos paralelos, usar tarefas de tradução autênticas para o ensino de tradução, reescrever o texto-fonte (normas de comunicação); realizar autotradução, tradução resumida, métodos de escrita (normas de responsabilidade).

3.3.7 Para além da técnica: a tradução emancipatória

Chesterman termina aplicando a idéia de “discurso emancipatório”, proveniente da análise crítica do discurso, à tradução. O termo relaciona-se com a idéia de um “tipo de discurso que libere os falantes de imposições desnecessárias e permita que ganhem poder como membros participantes da sociedade, e que promova a democracia e a realização pessoal” [*“kind of discourse that liberates speakers from unnecessary constraints, that allows them to become empowered as participating members of society, and that promotes democracy and self-fulfilment”* (p. 87)]. Essa idéia, transposta à tradução, significa que um importante motivo para que o tradutor tenha domínio consciente das normas é sentir-se livre para quebrá-las, desde que esteja disposto a aceitar as conseqüências, assumindo a responsabilidade por seu uso da linguagem.

Ao promover nos tradutores a consciência das normas, dos seus valores subjacentes e de que elas não são fixas, que podem ser refinadas e não ser seguidas, é possível encontrar melhores formas de atingir aqueles valores, ou mesmo refiná-los, desempenhando um papel mais ativo na **melhora da qualidade da vida intercultural**.

Um exemplo simples seria o do tradutor que, percebendo que a instrução de um manual para uso de uma máquina apresenta redação problemática, procura o engenheiro, assegura-se de entender as instruções de funcionamento e opta por reescrever o texto na língua-meta, em vez de traduzir o texto-fonte. Esse tradutor assume total responsabilidade por seu trabalho, mostrando-se plenamente consciente do que está fazendo e de por que está fazendo. Um exemplo mais sofisticado pode ser o dos irmãos Campos, que conceberam uma tradução programática, que esperavam ser capaz de trazer movimento e renovação ao sistema literário brasileiro.

Chesterman apresenta três princípios para a tradução emancipatória: 1) há sempre uma alternativa, a tradução é um ato criativo e o tradutor dispõe de flexibilidade e liberdade; 2) a tradução é um ato social e o tradutor existe num estado de diálogo com o texto-fonte e com as várias partes envolvidas na situação de tradução; 3) o tradutor não é neutro, só pode expressar-se por meio da subjetividade e por isso, mesmo traduzindo, as palavras serão sempre suas e ele será responsável por elas, por estabelecer e manter sua própria confiabilidade como profissional.

Assim, o modelo de Chesterman para o desenvolvimento da CT é o de um percurso em que o tradutor internaliza as ferramentas conceituais tratadas (conceitos básicos, estratégias, normas e valores) e adquire fluência em sua aplicação adequada, ao mesmo tempo que desenvolve uma consciência crítica refinada sobre seu papel e o lugar de sua profissão. O desafio para os professores é criar condições para que aconteça essa internalização de procedimentos de mãos dadas com o refinamento da consciência crítica e da autoconsciência.

3.4 Retrocedendo o ponto inicial do *continuum*: Schäffner

3.4.1 Com quanto bilingüismo se faz um iniciante?

Nos três modelos vistos até aqui, coloca-se no ponto de partida do desenvolvimento da CT um sujeito com alto nível de domínio dos dois sistemas

lingüístico-culturais envolvidos no processo de tradução. Só a partir daí esse sujeito iniciaria a trajetória de aprendizagem até um ponto final, ou pelo menos “suficiente” (talvez difícil de especificar, segundo Shreve). Nesse ponto em que a CT seria considerada finalmente alcançada, o sujeito submetido ao processo de aprendizagem teria adquirido bom domínio de conhecimentos e técnicas e certa experiência que o capacitariam a atuar como um profissional competente no ramo da tradução.

Nesse quadro, Christina Schäffner introduz uma nova questão para os modelos do desenvolvimento de CT, ao discutir, no texto intitulado “Correr antes de andar? O desenho de um curso de tradução no nível de graduação” [*Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level*], publicado em 2000, se o ponto de partida do processo precisa ser realmente um bilingüismo de alto nível (o que quer que isso possa significar), ou se de fato é esse o ponto de partida mais recomendável ou desejável na formação de tradutores.

Schäffner parte da preocupação com a possível eficácia de um curso de formação de tradutores no nível de graduação, a qual tem uma raiz muito pontual e concreta: a recente criação da habilitação em Línguas Modernas com Estudos de Tradução na graduação da Universidade de Aston, Birmingham, no Reino Unido, onde tradicionalmente se deixava a formação de tradutores para a pós-graduação, justamente pela preocupação de assegurar um alto nível de competência lingüístico-cultural prévios, antes consolidados numa graduação em Letras.

O ponto de vista subjacente a essa estrutura educacional tradicional de formação de tradutores no Reino Unido parecia manifestar-se na voz de Anderman (1998), que argumentava que tentar desenvolver a CT antes de uma competência bilíngüe consolidada talvez equivalesse a querer ensinar a correr antes de ensinar a andar.

A partir dessa suposição, Schäffner defenderá que o modelo de adiamento da formação específica em tradução para um curso de especialização em nível de pós-graduação não é indispensável e talvez nem mesmo seja o mais eficaz. Ela apresentará a proposta curricular do mencionado curso de graduação desenhado para a universidade em que atua cotejando as disciplinas oferecidas com um modelo de subcompetências constitutivas da CT e relatando bons resultados obtidos na disciplina introdutória do primeiro ano.

O argumento que apresenta em favor da formação de tradutores em nível de graduação é bastante prático: em muitos países da Europa continental é esse o modelo

dominante e, embora docentes dessas universidades manifestem sua preocupação com o nível lingüístico de seus calouros de graduação, tem sido bem-sucedido.

Mas Schäffner aponta ainda que a formação específica em tradução somente no nível de pós-graduação traz um problema importante: os alunos chegam com uma visão bastante problemática sobre o que é traduzir, exatamente porque sua experiência predominante foi adquirida com exercícios de tradução pedagógica, dentro dos cursos de língua. Esses exercícios são concebidos para que o aluno desenvolva certas destrezas lingüísticas, como expandir o vocabulário na L2, checar e aperfeiçoar a compreensão de textos na L2, melhorar a fluência e aperfeiçoar o uso de estruturas da L1 e da L2. Têm, portanto, muito pouco a ver com a tradução profissional, mas acabam condicionando a concepção de tradução dos graduados em Letras e podem funcionar como um importante entrave: “o estudante que chega a um curso de pós-graduação com essa percepção do que é a tradução terá que ‘desaprender’ o que aprendeu na graduação” [*“Students who come to a postgraduate translation programme with such a perception of what translation is about will have to ‘unlearn’ what they learnt in the undergraduate programme”* (p. 144)].

3.4.2 Um *link* entre disciplinas e subcompetências da CT

Em 1997, a Universidade de Aston implementou uma habilitação intermediária entre Letras e Estudos de Tradução, em vez de uma habilitação totalmente voltada para a formação de tradutores, em razão da consideração de uma série de fatores, como corpo docente disponível, sua qualificação, perfil potencial dos alunos etc. A nova habilitação começou como uma extensão das já existentes em Línguas Modernas, e nos primeiros dois anos há um considerável número de disciplinas compartilhadas. Schäffner descreve os objetivos e a estrutura da nova habilitação, em grande medida explicitando em que momentos e em quais disciplinas se espera que os alunos desenvolvam este ou aquele componente da CT.

Os alunos da graduação já ingressam com um considerável nível de competência na língua estrangeira, já que seu desempenho em exames pré-universitários nesse âmbito é o principal critério de seleção. Mesmo assim, grande parte do curso é dedicada a melhorar a competência nas quatro habilidades comunicativas e na gramática da L2 (francês ou alemão). Disciplinas dedicadas à língua e a questões históricas e culturais são compartilhadas por várias habilitações (e incluem questões de lingüística e de língua

materna). Àquelas disciplinas preexistentes, a nova habilitação acrescentou matérias específicas de tradução desde o primeiro ano. A escolha dessas disciplinas e de seus programas levou em conta uma visão marcadamente funcionalista da CT, definida por Schäffner como “uma noção complexa que envolve consciência de e reflexão crítica sobre todos os fatores relevantes para a produção de um texto-meta que cumpra adequadamente sua função junto ao público-alvo” [“*a complex notion which involves an awareness of and conscious reflection on all the relevant factors for the production of a target text (TT) that appropriately fulfils its specified function for its target addressees*” (p. 146)].

Em concordância com todos os modelos vistos até aqui, Schäffner assume que a CT não se limita à competência comunicativa em duas línguas e enumera os seguintes componentes: 1) competência lingüística nas duas línguas; 2) competência cultural (conhecimentos sobre história, política, economia, estruturas sociais etc. dos países em questão); 3) competência textual (conhecimento sobre regularidades e convenções de gêneros e tipos textuais); 4) competência em áreas/assuntos específicos (conhecimentos sobre áreas de especialidade); 5) competência de pesquisa (uma competência estratégica geral que permite resolver problemas específicos para a transferência intercultural de textos); 6) competência de transferência (capacidade de produzir textos-meta que cumpram com os requisitos da finalidade tradutória a que se destinam).

As subcompetências são então relacionadas a elementos da estrutura curricular da nova habilitação:

1) **Competência lingüística.** É trabalhada nas disciplinas (preexistentes) de língua estrangeira voltadas ao aperfeiçoamento das quatro habilidades comunicativas, ao longo dos dois primeiros anos. As disciplinas de Introdução à Lingüística, Semântica e as optativas disponíveis em Lingüística contribuiriam para o conhecimento e consciência crítica das estruturas lingüísticas e seu funcionamento para propósitos comunicativos, contribuindo para aperfeiçoar o domínio da LM e também da L2.

2) **Competência cultural.** Trabalhada por disciplinas obrigatórias voltadas à história recente, geografia, aspectos políticos, sociais e culturais do(s) país(es) onde se fala a L2.

3) **Competência textual.** Em parte trabalhada na produção textual dentro das disciplinas de língua. Uma disciplina específica de produção textual em L2 no último ano se dirige especialmente às convenções textuais da língua-meta e uma análise textual mais concentrada desses aspectos é prevista na disciplina “Comparação intercultural de

textos”, em que se trabalha com gêneros e tipos diversificados, procurando identificar seus padrões nos níveis macro e microtextuais, e refletindo sobre a função das convenções na eficácia dos textos como eventos comunicativos. A diferença de convenções textuais entre culturas e suas conseqüências para a tradução são discutidas.

4) **Competência em área de especialidade.** Desenvolvida de maneira limitada durante os quatro anos do curso, como no caso da disciplina de segundo ano “Terminologia para a tradução”, cuja proposta é introduzir a relevância do conhecimento de áreas de especialidade em tradução e discutir o papel da terminologia nesse contexto. Trabalha-se com certas técnicas e ferramentas informáticas para terminologia. A disciplina de LSP (*language for specific purposes* <=> língua para fins específicos) retoma esse trabalho e o amplia para convenções de gêneros textuais, em diálogo também com a disciplina “Comparação intercultural de textos”.

5) **Competência de pesquisa.** É trabalhada em vários momentos do curso universitário, para resolver uma ampla gama de questões relativas às tarefas acadêmicas de várias disciplinas.

6) **Competência de transferência.** As subcompetências anteriores não são específicas da tradução, embora se possa trabalhá-las de maneira dirigida às finalidades da tradução, diz Schäffner. A competência de transferência é a única específica da tradução e integra todas as demais subcompetências. Outra questão com relação a esta competência é seu caráter dinâmico, assim como a competência de pesquisa, em contraste com o caráter mais estático das primeiras quatro.

Enquanto as competências lingüística, cultural, textual e de área de especialidade estão relacionadas com o conhecimento num sentido mais estático (saber o quê), as competências de pesquisa e de transferência envolvem aspectos dinâmicos, procedimentais (saber como e por quê). (p. 148)

[Whereas linguistic, cultural, textual, and domain/subject competence relate to knowledge in a more static sense (knowing what), research and transfer competence denote dynamic, procedural aspects (knowing how and why).]

Pensando na concepção da CT como interação das subcompetências “sob a batuta” da competência de transferência, concebeu-se que o curso descrito por Schäffner já no primeiro ano se focasse nessa interação de subcompetências, numa disciplina introdutória concentrada **em conceitos básicos e abordagens da tradução**, para iniciar os estudantes na CT.

3.4.3 Porta de entrada para a CT: as ferramentas de Schäffner

No curso de formação de tradutores descrito por Schäffner, uma seleção de conteúdos conceituais e certa metodologia de trabalho fazem lembrar a “caixa de ferramentas” conceituais e estratégicas de Chesterman. O objetivo da disciplina descrita por Schäffner é desenvolver **uma competência tradutória de nível inicial**, que a autora chama de “básica”, e que estaria relacionada com a **compreensão de conceitos teóricos de base para a análise crítica e a tomada de decisões** em tradução. A disciplina, chamada “Introdução a conceitos básicos e abordagens de tradução” [“Introduction to Basic Concepts and Approaches to Translation”], dura doze semanas, com duas horas semanais, totalizando 24 horas de contato em sala de aula, e tem o seguinte plano geral de conteúdos:

1. Introdução: tradução como comunicação mediada; tradução e interpretação.
2. História da tradução como atividade; primeiras reflexões sobre tradução e traduzibilidade.
3. Abordagens lingüísticas da tradução; tradução como transferência interlingual; a noção de equivalência.
4. Abordagens da lingüística textual: tradução como produção de um texto-meta induzida por um texto-fonte; as noções de tipo e gênero textual.
5. Abordagens funcionalistas: tradução como comunicação interlingüística e intercultural; a tradução como uma atividade propositada.

Nesse momento, não se enfatiza a teoria em si, nem se requer contato direto com os textos teóricos de base. A apresentação e a discussão dos conceitos básicos são sistematicamente relacionadas com **exemplos práticos** e com **exercícios de tradução**.

O curso se inicia com uma discussão geral que resulta num levantamento da concepção que os alunos têm da tradução, que, segundo Schäffner, normalmente coincide com a descrita por Hönig (1995) para os leigos em geral: uma reprodução de um texto-fonte em outra língua, que deve ser a mais exata possível. A partir daí são analisados alguns exemplos de traduções para verificar se correspondem às expectativas dos estudantes sobre tradução. Esses casos concretos permitem levar a reflexão para o terreno das diferenças lingüísticas, estruturais, culturais e de público-alvo, e discutir em que medida naqueles textos concretos se pode falar propriamente de tradução ou quando seria mais adequado pensar em outro termo.

O primeiro passo então é comparar traduções existentes com seus textos-fonte, e só mais adiante os estudantes começam a fazer suas próprias traduções.

As discussões são vinculadas à apresentação das várias abordagens de tradução, de modo também a desenhar um panorama de como as teorias de tradução foram se desenvolvendo ao longo do tempo. Os casos discutidos são frequentemente retomados em relação a novos conceitos e abordagens introduzidos, com a intenção de “desenvolver nos estudantes a capacidade crítica de refletir sobre seus próprios procedimentos ao traduzir e equipá-los com argumentos e conceitos para verbalizar os processos envolvidos” [*“to develop the students’ critical ability to reflect on what they are doing when they translate a text and provide them with the arguments and concepts to verbalise the processes involved”* (p. 151)].

A noção de equivalência é discutida de várias perspectivas. Os procedimentos tradutórios de Vinay & Darbelnet (1958) são apresentados, e procura-se identificá-los pela comparação dos textos com suas traduções. Enfatiza-se que não se traduzem palavras e estruturas sintáticas, mas sim textos em situação, em contexto cultural, e para algum propósito específico. As noções de tipo e gênero textual de Katharina Reiss (1971) são trabalhadas e procura-se aplicá-las à análise de texto, identificando as funções dominantes, notando que em muitos casos várias funções se combinam no mesmo tipo textual de maneiras peculiares, analisando elementos lingüísticos típicos de certos tipos textuais etc. Trabalha-se a noção de textos paralelos (Neubert: 1985) analisando e pesquisando textos concretos, como folhetos de instruções de uso de eletrodomésticos, e a partir dessa pesquisa pede-se uma tradução que leve em conta as diferenças de convenções interlingüísticas. A relevância da finalidade específica de uma tradução é sistematicamente abordada em paralelo com os trabalhos sobre aspectos lingüísticos e textuais. A teoria do *Skopo* ou da finalidade (Vermeer: 1978; Reiss & Vermeer: 1984) é explicitamente apresentada, assim como idéias de outros representantes centrais das abordagens funcionalistas (Holz-Mänttari: 1984; Nord: 1988, 1993; Hönig & Kussmaul: 1982). A análise textual dirigida à tradução é praticada de acordo com parâmetros funcionalistas (análise de situação, contexto, público-alvo, convenções textuais etc.) Com base nisso, trata-se de identificar os problemas tradutórios e discutir estratégias apropriadas para resolvê-los.

Assim, os estudantes vão percebendo que a tradução trabalha com estruturas sintáticas e itens lexicais adequados contextual e situacionalmente, e não apenas com equivalências formais; considera-se também que uma reprodução bastante próxima das

estruturas do texto-fonte é uma tarefa de tradução legítima e possível, mas não a única forma de traduzir, havendo uma série de outros procedimentos igualmente válidos, conforme a finalidade da tradução, como a tradução literal, a interlinear, a comunicativa, a adaptação.

Trabalha-se também o conceito de problema de tradução e a tipologia proposta por Nord (1988): problemas pragmáticos, interculturais, interlingüísticos e específicos do texto-fonte. Discutem-se várias estratégias para lidar com problemas tradutórios recorrentes.

No caso da **competência de pesquisa**, definida por Schäffner como “o conhecimento dos mecanismos e procedimentos necessários para identificar e preencher qualquer lacuna de conhecimento detectada” [*“the knowledge of the mechanisms and procedures required to fill any perceived knowledge gaps”* (p. 153)], discutem-se os recursos de que o tradutor dispõe, como dicionários, enciclopédias e outras obras de consulta, textos paralelos, Internet, informantes, buscadores eletrônicos, memórias de tradução etc. Os estudantes também testam alguns programas de tradução automática disponíveis na Internet e os avaliam criticamente com base em exemplos práticos.

3.4.4 Ensinar regras e técnicas: a metáfora do jogo

Para avaliar essa disciplina, pede-se uma tradução individual de um texto de aproximadamente 250 palavras da L2 para o inglês (LM), escolhido pelo próprio aluno. O próprio estudante fica responsável também por definir o propósito e o contexto da sua tradução (formulação da tarefa tradutória). Sobre o produto final, faz-se uma entrevista oral de aproximadamente vinte minutos, em que se espera que os estudantes comentem os problemas encontrados no texto-fonte e expliquem as estratégias escolhidas para resolvê-los, em função de uma análise textual especificamente dirigida à tradução e com referência aos conceitos teóricos e abordagens metodológicas trabalhados no curso. Também se supõe que descrevam seus procedimentos de pesquisa e seu uso de recursos, como textos paralelos, buscadores da Internet, informantes, dicionários etc.

Schäffner considera que os resultados dessas avaliações é animador: mesmo que a qualidade do produto final nem sempre seja ótima, a argumentação e as explicações que os alunos apresentam no exame oral indicam a aquisição de uma CT básica marcada pela capacidade de produzir um texto-meta refletindo sobre textos e contextos, sobre a

finalidade por trás de escolhas de palavras e estruturas, sobre o público-alvo e convenções de gênero.

A avaliação geral de Schäffner desse modelo de habilitação implementado na Universidade de Aston é a de que ao final dos quatro anos não se pode dizer de fato que os estudantes saiam plenamente formados como tradutores profissionais. No entanto, se decidirem atuar como profissionais, estarão aptos a otimizar seu aproveitamento em uma especialização em nível de pós-graduação, e, se entrarem diretamente no mercado de trabalho, estarão mais bem preparados para a atuação profissional que com uma graduação convencional em Letras.

O grande problema com o argumento de “correr antes de andar”, diz Schäffner, é que ele tenta inadequadamente refletir o desenvolvimento de uma criança que primeiro aprende a andar e depois a correr, como se a competência tradutória (correr) fosse apenas um grau mais avançado da competência bilíngüe (andar), quando na verdade as duas competências diferem em natureza, e não apenas em grau.

Schäffner considera que os resultados obtidos na avaliação da disciplina introdutória mostram que é possível e recomendável desenvolver uma CT inicial antes mesmo de os estudantes serem plenamente competentes nas duas línguas de trabalho. Como num jogo de vôlei, em que é preciso **aprender regras tanto quanto desenvolver técnicas**, na tradução são necessários um **quadro teórico e bases conceituais** adequados, além das habilidades mais “técnicas” envolvidas na competência comunicativa em duas línguas. Por isso, a metáfora do jogo, proposta por Nord (1996), pareceria mais adequada do que a metáfora do “correr” quando se quer pensar a tradução em sua relação com a competência bilíngüe.

3.5 Cotejando e recortando os modelos para os próximos passos

As quatro perspectivas do desenvolvimento tradutório apresentadas neste capítulo têm pontos em comum e algumas diferenças importantes.

Toury, Shreve e Chesterman propõem uma mesma imagem de *continuum* que vai de uma CT dita “natural” (tipo de “efeito colateral” do bilingüismo de alto nível), até a CT profissional. Chesterman apresenta um modelo mais detalhado, especificando cinco fases discerníveis nesse *continuum*.

Os três também coincidem em que a CT profissional é necessariamente produto de uma aprendizagem deliberada: um bilíngüe pode nunca desenvolvê-la. No entanto, não coincidem totalmente sobre os principais motores de seu desenvolvimento. Todos identificam que algum tipo de socialização é essencial para que a CT se desenvolva. Toury, no entanto, tem em mente uma aprendizagem no contexto do mundo da experiência profissional, em que o bilíngüe se “socializa” como tradutor profissional a partir do *feedback* que recebe de suas traduções, e considera que essa “socialização” consiste fundamentalmente em aprender quais são as normas em que sua sociedade e sua cultura se pautam para traduzir. Se chegamos a entender bem a proposta de Toury sobre a socialização “natural”, é a hipótese que nos parece menos plausível. Isso porque o trabalho profissional real do tradutor dá muito pouca margem para introjetar normas profissionais apenas por meio de respostas concretas da sociedade aos trabalhos realizados, já que seu caráter é essencialmente solitário, o que dificulta retornos detalhados e precisos, e muito menos variados e coerentes, a não ser que seja treinado por um colega (ou colegas), por exemplo dentro de uma empresa. Além disso, parece-nos que, para que fosse verossímil, o modelo de Toury deveria supor alguma uniformidade de normas dentro de um mesmo ambiente restrito em que o tradutor atue, o que na verdade parece pouco provável. O que um gerente de empresa, leigo em tradução, ou um editor, em situação similar, vai oferecer ao tradutor como apreciação de seu trabalho pode ser enormemente diferente do que os profissionais competentes para fazer uma tradução de qualidade considerariam como norma. Como um tradutor iniciante poderia introjetar normas coerentes nesse cenário, sem uma instrução mais sistemática de especialistas na área, no contexto de um trabalho acentuadamente autônomo (e portanto solitário) como é o trabalho real do tradutor profissional?

A consideração de que o tipo de recorte de unidades de tradução e a quantidade de transferência negativa seriam indicadores objetivos confiáveis de progresso no desenvolvimento da CT parece ser um ponto alto na proposta de Toury. No entanto, como já sugerimos e pretendemos desenvolver mais adiante, podem ser motivados por fatores de processamento menos arbitrários do que a introjeção desta ou daquela norma (como fatores pragmático-cognitivos que determinam maior eficácia comunicativa).

Em contraste com o “tradutor natural” de Toury, Shreve pensa no “tradutor construído”, construído a partir de uma instrução mais sistemática e organizada. O bilíngüe poderia passar a vida sendo exposto a experiências tradutórias sem nunca perceber princípios fundamentais para a tradução, por não ter tido seus mecanismos

perceptivos treinados para distinguir fatores que permitiriam que mudasse seus modelos mentais mais rudimentares sobre tradução. Além disso, a CT profissional final não é, para Shreve, um ponto facilmente definível, mas será tanto mais ampla e eficaz quanto maior a variedade de situações tradutórias diferentes em que o tradutor for capaz de basear sua concepção de tradução. Segundo a proposta de Shreve, na pura prática profissional de apenas um tipo de tradução, digamos a jurídica, o tradutor pode nunca desenvolver capacidades essenciais para outros tipos de tradução. Toury também considerava que a variedade contribui para a flexibilidade e parecia supor que a formação institucional teria a vantagem de otimizar as possibilidades de flexibilização e ampliação da CT. Shreve enfatiza a importância de um componente cognitivo: a crença sobre tradução na forma de um modelo mental que dirige as tomadas de decisão no processo tradutório. Quanto a isso, coloca que um modelo mental capaz de conduzir a práticas mais competentes e eficazes pode não ser apenas questão de acúmulo de experiência, mas de uma reestruturação total dos procedimentos utilizados pelo bilíngüe, motivado pela reestruturação essencial de sua concepção sobre tradução.

Chesterman situa o desenvolvimento da CT totalmente no contexto da formação institucional, como se esse fosse o ambiente ideal para sua aprendizagem, dada a importância central de uma orientação conceitual explícita e adequadamente coordenada com diferentes práticas nas fases iniciais de aprendizagem. Schäffner coincide com Chesterman quanto à importância da bagagem conceitual desde o início da formação de um tradutor.

Toury enfatiza a arbitrariedade das normas, em contraste com os outros três autores, que consideram que os princípios diretores de um processo tradutório adequado têm algum componente objetivo essencial, de natureza funcional.

Se Shreve problematizava o ponto final do *continuum*, Schäffner se afasta do modelo dos demais autores ao relativizar o ponto inicial do processo de aprendizagem, defendendo que há aspectos da CT que não precisam esperar um alto nível de proficiência lingüística para serem eficazmente desenvolvidos em uma formação dirigida, num cenário universitário.

Dos primeiros três capítulos desta tese, principalmente desses quatro modelos e propostas sobre o desenvolvimento da CT, vamos partir para afunilar progressivamente a discussão até uma proposta de curso de introdução à tradução para a graduação em português-espanhol, descrevendo nossa aplicação dessa proposta em um treinamento piloto e analisando alguns de seus principais resultados. Nesse progressivo afunilamento

da questão da CT e seu desenvolvimento, os capítulos imediatamente posteriores desta tese vão se focar especialmente em dois blocos de discussões, derivadas dos modelos de desenvolvimento de CT vistos aqui:

1) A questão levantada por Schäffner sobre o **nível de competência bilíngüe** necessário para iniciar o desenvolvimento de uma competência básica em tradução, se relacionada à hipótese do PACTE de que o par lingüístico específico pode introduzir variações em questões relativas à CT, leva a pensar que é importante considerar *se, por que e de que maneira* línguas próximas podem permitir retroagir o ponto inicial do desenvolvimento da CT (facilitação), assim como acentuar a tendência à transferência negativa ou interferência. Essa discussão será feita no Capítulo 4, com base em hipóteses explicativas da interferência (ou transferência negativa) em aquisição/aprendizagem de segundas línguas e interferência em tradução, conjugada com uma tentativa de mapeamento das distâncias-proximidades do par português-espanhol. Também retomaremos mais adiante a questão da possibilidade de iniciar uma formação básica em tradução paralelamente à formação em L2 num curso de graduação, dirigida ao par português-espanhol. Essa será uma questão central de pesquisa na parte experimental desta tese.

2) A **finalidade da tradução** apareceu como questão central para o processo tradutório, a CT e o desenvolvimento da CT em pontos dos três primeiros capítulos. Vamos nos perguntar se essa centralidade é verossímil quando comparada à hipótese alternativa de Toury de centralidade das normas. Isso será feito examinando a hipótese de centralidade da finalidade em relação com algumas questões pragmático-cognitivas, num estudo de caso no Capítulo 5. A partir de uma hipótese explicativa para a centralidade do princípio de finalidade para o desenvolvimento da CT, vamos derivar que a **capacidade de adequação funcional**, manifestada no nível do produto pode, conseqüentemente, ser considerada um dos mais importantes indicadores de desenvolvimento de uma CT básica, ao lado do volume e da qualidade da transferência negativa, aos quais, na verdade, está estreitamente vinculada. Nesse sentido, nossa preocupação na parte experimental da tese vai mostrar afinidade principalmente com as visões e propostas de Jääskeläinen, Nord, PACTE, Shreve, Chesterman e Schäffner, que enfatizam a **centralidade de elementos funcionalistas** como diretores do processo tradutório na CT de tradutores profissionais. A capacidade de adequação funcional, a nosso ver, mostraria que o modelo mental sobre tradução foi não apenas ampliado, mas reestruturado para funcionar com base em outro tipo de operação tradutória, como seria,

para a aritmética, o aprender a multiplicar, na metáfora sugerida por Shreve. Essa nova maneira de processar a transferência seria, em última instância, o que “empurra” a transferência para o nível discursivo, modificando o tipo de UT focada pelo tradutor no processo e reduzindo a interferência negativa nos níveis lexical e sintático. Essa seria a ponte entre o princípio de finalidade e os dados observados por Toury, com o conceito de finalidade tendo mais abrangência do que o conceito de normas, como procuraremos mostrar no Capítulo 5.