

RUMO A UMA VIRADA SOCIOCULTURAL NO ENSINO DA TRADUÇÃO: UMA PERSPECTIVA CANADENSE

TOWARDS A SOCIO-CULTURAL TURN IN TRANSLATION TEACHING: A CANADIAN PERSPECTIVE



Agnès WHITFIELD
Professora
York University
Department of English
Toronto, Ontario, Canadá
agnesw@yorku.ca

Traduzido por:

Marcelo Araújo de Sales AGUIAR
Professor de Educação Básica
Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1419-1966>
<http://lattes.cnpq.br/5778470214816060>
mar_cello@hotmail.com

Myllena Ribeiro LACERDA
Doutoranda
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0092-3249>
<http://lattes.cnpq.br/3791822667304415>
myrlacerda@gmail.com

1

Resumo: Embora a teoria contemporânea da tradução esteja começando a reconciliar as abordagens culturais e linguísticas da tradução, na pedagogia e no currículo da tradução a situação é muito diferente. Este artigo argumentará a favor de uma virada sociocultural na pedagogia da tradução e na concepção curricular referindo-se especificamente ao contexto canadense/quebequense, onde as dimensões sociais, políticas e econômicas da prática da tradução e o seu espaço dentro da área mais ampla de comunicação intercultural no Canadá difere caso o/a tradutor/a trabalhe com o inglês ou o francês. As questões examinadas incluem a reformulação do currículo para destacar as funções socioculturais da tradução, integrando cultura e pedagogia, e identificando as implicações teóricas de uma virada cultural no ensino da tradução.

Palavras-chave: Pedagogia da tradução. Prática da tradução. Comunicação intercultural.

Abstract: While current translation theory is beginning to reconcile cultural and linguistic approaches to translation, this is far from the case in translation pedagogy and curriculum. This paper will argue in favour of a socio-cultural turn in translation pedagogy and curriculum design with specific reference to the Canadian/Québec context where the social, political and economic dimensions of the practice of translation, and its place within the broader area of inter-cultural communication in Canada differ depending on whether one is working into English or into French. Issues examined include redesigning curriculum to highlight the socio-cultural functions of translation, integrating culture and pedagogy, and identifying the theoretical implications of a cultural turn in translation teaching.

Keywords: Translation Pedagogy. Practice of Translation. Inter-Cultural Communication.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Em 2002, Susan Bassnett observou, talvez de forma excessivamente otimista, que “a aparente divisão entre as abordagens culturais e linguísticas da tradução, que caracterizava grande parte da pesquisa em tradução até a década de 1980, está desaparecendo” (Bassnett, 2002, p. 3). Ela atribuiu a mudança em parte às “mudanças na linguística que viram essa disciplina assumir uma virada mais abertamente cultural” (Bassnett, 2002, p. 3) e em parte a uma evolução geral da área dos estudos da tradução “mais confortável consigo mesma, mais capaz de pegar emprestado e emprestar técnicas e métodos de outras disciplinas” (Bassnett, 2002, p. 3). Entretanto, na área da pedagogia da tradução e, sobretudo, da concepção curricular, há muito mais trabalho a ser feito a fim de integrar as principais orientações teóricas geradas direta ou indiretamente pela virada cultural. Esse é o caso especialmente em questões sobre desigualdades sistêmicas na relação tradutória, agência e ética do tradutor, tradução como mediação cultural e reconhecimento de que a tradução é uma atividade social e também baseada no texto.

2

Não abordar a divisão linguística/cultural no desenvolvimento de programas de formação de tradutores contribui para uma variedade de tensões e contradições que, muitas vezes, refletem ou exacerbam as dicotomias existentes entre teoria e prática, formação profissional e acadêmica ou tradução literária e pragmática. A forma como as forças políticas e econômicas produzem padrões macroestruturais de desigualdade no intercâmbio linguístico e cultural pode ser examinada por cursos teóricos, enquanto os cursos práticos de tradução continuam a validar estratégias de tradução que confirmam posições hegemônicas. Questões de agência podem ser levantadas em discussões de práticas feministas ou pós-coloniais de tradução literária, mas podem ser consideradas irrelevantes na formação de alunos no que toca o vasto domínio de textos pragmáticos em que a *realpolitik* é considerada como tendo precedência, com pouco espaço para negociação. As pressões da tecnologia e da competição global reforçam a percepção do papel do tradutor como reproduzidor passivo de textos e isolam ainda mais os tradutores em um modo redutor baseado no texto.

Dada a precedência histórica das abordagens linguísticas na tradução que buscam uma metodologia de tradução eficaz, a pesquisa em pedagogia da tradução e formação de tradutores tem sido tradicionalmente voltada para melhorar a compreensão linguística e as habilidades de produção do estudante dentro de uma concepção de desempenho baseada no texto. Apesar da virada cultural, as teorias linguísticas da tradução continuam dominando o ensino da tradução. Embora essas teorias atribuam agora mais importância às dimensões culturais do ato tradutório, paradoxalmente, isso pode servir para consolidar a percepção de que a cultura é

fundamentalmente uma característica do texto (ver por exemplo, Mejri et al., 2003) à custa de uma visão mais abrangente da tradução como ato social de comunicação intercultural. Mesmo que um foco normativo anterior na correção de erros tenha lentamente dado lugar a uma pesquisa mais pedagógica sobre o processo em contraposição ao produto da tradução, o objetivo implícito de muitas pesquisas desenvolvidas entre a década de 1990 e o presente também permanece orientado para o texto em oposição ao agente (ver, por exemplo, Bell, 1991; Dollerup & Loddegaard, 1992; Delisle & Lee-Jahnke, 1998; Maia et al., 2002; Mareschal et al., 2003; Lee-Jahnke, 2005; Balliu, 2005). De maneira similar, as reflexões sobre os currículos de tradução muitas vezes se fundamentam na demanda do mercado atual por produtos de tradução e consideram que o principal objetivo pedagógico é treinar os alunos para atingir os padrões de desempenho textual exigidos por aquele mercado específico (ver, por exemplo, Carsten, 2002; Gouadec, 2002; Gile, 2005). Esse é um objetivo compreensível e responsável; os alunos desejam e têm direito legítimo a um emprego. No entanto, na ausência de uma análise crítica de como o mercado é determinado institucionalmente, a tradução é novamente apresentada como um fenômeno textual sobre o qual o estudante tradutor, e futuro profissional, tem pouca ou nenhuma oportunidade de exercer agência.

3

Apesar dessas observações gerais, seria injusto sugerir que as pesquisas atuais sobre o ensino da tradução não têm mostrado os atributos de uma virada sociocultural. Três outros temas abordam mais de perto a questão da própria responsabilidade pedagógica e social do pedagogo da tradução e ajudam a criar o espaço para uma virada sociocultural na pedagogia. Já em 1992, Mary Snell-Hornby reconheceu a importância de um programa de formação mais amplo e multidimensional com o objetivo de formar o tradutor não apenas como um “polímata intelectual”, mas como um “especialista multicultural” (Snell-Hornby, 1992, p. 22). Esse tema pode ser constatado na mudança da terminologia de tradutor para “provedor de serviços linguísticos”. Embora este último reflita o mercado de forma ampla, ele tem o mérito, como aponta Anthony Pym, de reconhecer a diversidade do trabalho do tradutor, incluindo “consultoria cultural, interpretação de todos os tipos (já que as tarefas orais circundam a escrita), relações com os clientes e talvez o pensamento intrigante sobre os caminhos que nossas culturas de comunicação devem tomar (chame-as de 'políticas')” (Pym, 2002, p. 21). A expansão da perspectiva das atividades e funções reais dos tradutores abre espaço para uma visão mais ampla sobre o papel sociocultural do tradutor.

Um segundo tema é o recente interesse em uma abordagem centrada no estudante para o ensino da tradução, já evidente na seção de artigos sobre “Teaching and students” [“Ensino

e estudantes”] na *Elsinore Third Language International Conference* [Conferência Internacional de Terceira Língua de Elsinore], de 1995 (Dollerup & Appel, 1996). Talvez melhor ilustrada pelo livro de Douglas Robinson, *Becoming a Translator, An Accelerated Course* [*Tornando-se um tradutor: um curso intensivo*] (1997), essa pedagogia centrada no aluno, ao focar na própria agência do estudante como aprendiz, facilita a discussão da questão geral da agência e da ética do tradutor (ver também Chesterman, 2000; Whitfield, 2003).

Finalmente, um terceiro tema aborda as preocupações pedagógicas levantadas pelo efeito da globalização e da tecnologia na formação de tradutores, com especial interesse em contextos culturais específicos. Michael Cronin, entre outros, tem explorado “a relevância para os estudos da tradução das críticas feitas ao utopismo de mercado e às versões altamente seletivas do pluralismo” e considerou formas de “restaurar a agência” dos tradutores (Cronin, 2003, p. 4). Seu trabalho também abraçou a causa das línguas minoritárias. O florescimento da disciplina em todo o mundo e as experiências de regiões anteriormente periféricas demonstra a crescente variedade de contextos de formação de tradutores e, mais importante, os efeitos multidimensionais desses contextos nos objetivos de formação e aprendizagem (ver apenas

4

Realizando a virada sociocultural

Embora esses temas preparem o caminho para uma virada sociocultural na pedagogia da tradução e na concepção curricular, eles, sozinhos, não fazem a virada. Nesse sentido, é útil delinear o que, de fato, uma virada completa pode envolver. Seguindo a extensão lógica do pensamento interdisciplinar contemporâneo sobre tradução, e para os fins deste artigo, os fundamentos e as premissas para uma virada sociocultural na pedagogia da tradução e na concepção curricular podem ser agrupados sob os seguintes tópicos:

1 – Teórico: não consideramos mais a teoria da tradução como um universal neutro, mas reconhecemos que a elaboração de modelos teóricos é, em si mesma, dependente do contexto. Se isso é verdade para as teorias e práticas de tradução, por que não deveria valer para a prática de ensino da tradução? Em outras palavras, as concepções de currículo de tradução não podem ser cultural ou ideologicamente neutras.

2 – Pedagógico: se aceitarmos que as definições de comunicação, cultura e tradução são, elas mesmas, ligadas à cultura, por que isso não seria verdade também no âmbito da pedagogia? Dito de outra forma, as concepções e expectativas dos estudantes e professores

sobre o que constitui uma pedagogia eficaz também são um reflexo das normas e convenções culturais.

3 – Ético: os estudos culturais da tradução têm mostrado que estratégias de tradução baseadas no texto não são ideologicamente neutras. De que forma nós, professores de tradução e formadores de tradutores, podemos conciliar nossa compreensão das distribuições desiguais de poder no intercâmbio interlinguístico/intercultural com nossa abordagem normativa da língua na sala de aula de formação de tradutores?

4 – Histórico/social: pesquisas sugerem que a função social da tradução varia consideravelmente ao longo da história, e que o ato tradutório está, na maioria das vezes, intimamente ligado a outras funções sociais como: negociação, mediação, criação ou reforço de identidades nacionais, pesquisa científica ou vulgarização, entre outros (Delisle & Woodsworth, 1995). Quais são as manifestações contemporâneas dessa conexão entre tradução como produção textual e tradução como atividade social? De que forma nossos programas podem reconhecer e estimular o senso de relevância e empoderamento social ligado a essa visão mais ampla do contexto da tradução?

5 – Profissional: pesquisas contemporâneas sobre outros grupos profissionais (médicos, engenheiros) sugerem que questões de gratificação trabalhista, incluindo um senso de utilidade social, têm um papel importante no desempenho e na motivação profissional de longo prazo. A questão aqui é também uma definição da identidade e ética profissionais mais complexa do que uma meramente baseada em critérios de desempenho textual.

6 – Econômico: como apontado por Anthony Pym, entre outros, em decorrência da globalização, de novas tecnologias e da ascensão do inglês como uma língua mundial, “o mercado de serviços linguísticos está se tornando cada vez mais segmentado, se não funcionalmente fragmentado” (Pym, 2002, p. 26). Por conseguinte, ele argumentou “que uma das coisas que deveríamos fazer como formadores não é apenas abastecer o mercado existente, mas ajudar a mudá-lo, melhorá-lo, torná-lo mais consciente do que ele é e do que é capaz de fazer” (Pym, 2002, p. 29). Isso também requer uma noção de que a formação é, por natureza, local e precisa avaliar e identificar seus pontos fortes ou, como Pym coloca, “o conhecimento local não precisa contradizer a visão abrangente. Na verdade, ele ganha a distância necessária para essa visão” (Pym, 2002, p. 29).

7 – Geoecológico: um reconhecimento das funções socioculturais da tradução levanta a questão da tradução e, portanto, o papel dos tradutores na proteção da diversidade cultural e

linguística. Essa questão não pode ser totalmente discutida por meio de uma abordagem do currículo de tradução puramente baseada no texto.

8 – Tradução de textos: a pedagogia da tradução ou da interpretação orientada para o desempenho textual se depara, mais cedo ou mais tarde, com o enigma cultural/contextual do significado (ver, por exemplo, Seleskovitch, 1981; Pöchhacker, 1992). Ironicamente, a fundamentação na comunicação intercultural pode ajudar nossos estudantes a melhorar suas funções de tradução baseadas no texto.

Como seria um currículo com base sociocultural?

6 Em uma definição de tradução baseada no texto, a ênfase está no produto e não no processo, e o tradutor “decodifica mensagens transmitidas em um idioma e as recodifica em outro” (Bell, 1991, p. 15). A partir desse ponto de vista, cultura é uma subcategoria do texto, uma informação textual que o tradutor deve dominar para produzir um texto equivalente na língua de chegada. Em uma virada cultural, esse movimento seria inverso. O texto seria uma subcategoria da comunicação sociocultural. A tradução seria uma categoria do fenômeno maior de comunicação intercultural, sendo esse termo entendido como uma referência à variedade de fenômenos comunicativos felizes e infelizes, parcialmente bem-sucedidos ou completamente malsucedidos, textuais e não textuais, que podem ocorrer em níveis individuais, coletivos ou institucionais quando duas línguas/culturas estão em contato. A função primária do tradutor ou tradutora seria a de agente intercultural, e sua prática como tal poderia abranger uma variedade de atividades, sendo que a produção de textos traduzidos, todavia importante, seria apenas uma delas. O ponto principal, acredito, não é tanto refazer, mas reposicionar: ter em mente, ao pensar no planejamento curricular, a necessidade de, continuamente, colocar em primeiro plano o papel da tradução dentro do contexto específico de comunicação intercultural e interação social no qual nosso programa está localizado.

Uma vez que a virada sociocultural na pedagogia e no currículo é, por princípio, baseada no contexto, a seguinte conceituação, ainda muito preliminar, do que tal abordagem significaria em termos concretos é baseada na formação de tradutores no Canadá e no Québec. Esse contexto envolve uma concentração primária de trocas comunicacionais interculturais institucionalizadas entre dois grupos linguísticos, anglófonos e francófonos, espalhados por várias culturas regionais diferentes (do lado francófono, por exemplo, franco-ontarianos, acadianos e quebequenses têm diferentes percepções e expectativas sobre tradução). Também inclui uma concentração secundária de intercâmbios comunicacionais interculturais

institucionalizados entre o inglês e o francês, como línguas oficiais, e as línguas das Primeiras Nações. Por fim, menos constituídas em termos institucionais são as trocas interculturais entre os falantes dessas línguas e os grupos de alofones, na terminologia canadense, compostos por imigrantes recentes de todas as partes do globo.

Livremente coordenado pela Associação Canadense de Escolas de Tradução [*Canadian Association of Schools of Translation*], os currículos de tradução, focados quase exclusivamente na formação de tradutores que trabalham com inglês e francês, são relativamente padronizados nos programas de treinamento em todo o país. Os alunos concluem cursos básicos da sua segunda língua, de tradução geral e especializada, bem como uma escolha de cursos complementares em terminologia, novas tecnologias, teoria da tradução e aulas práticas (Valentine, 2003; Mareschal, 2005).

Cursos básicos

Em um currículo de tradução baseado na cultura, os elementos centrais seriam dois cursos básicos sobre cultura e culturas em contato. O primeiro visaria a cultura não apenas como produto, mas também como um processo, desenvolveria conceitos para a compreensão geral da cultura e do contexto intercultural particular no qual o programa é fundamentado. Conceitos do campo das Comunicações Interculturais poderiam oferecer uma estrutura para compreender como a cultura pode ser definida e ajudar os estudantes a identificarem áreas de diferença cultural. Por exemplo, Scollon e Scollon (2001) examinam a ideologia (crenças, valores, religião), a socialização (educação, teorias da pessoa e aprendizagem), as formas de discurso (funções da linguagem: informação *versus* relacionamento, negociação *versus* ratificação, harmonia de grupo *versus* bem-estar individual) e a comunicação não verbal. Desenvolvido no contexto do Canadá/Québec, o curso traria à tona como as definições e funções da própria cultura variam de uma cultura para outra e, em particular, entre as culturas francófonas e anglófonas locais.

Esse curso precisaria passar de uma visão externa da cultura para uma visão interna – observar como as posições culturais são internalizadas – e contribuir para o desenvolvimento do autoconhecimento do aluno tradutor. Conceitos da teoria do ponto de vista estadunidense (Wood, 1993) podem fornecer um ponto de partida para ajudar os alunos a desenvolverem percepções sobre como suas origens pessoais, culturais, étnicas e sociais contribuem para o seu próprio senso de valores culturais. Esse processo de “trazer para casa” a reflexão cultural é uma

condição importante a uma prática não hegemônica de tradução. A cultura é facilmente atribuída ao “Outro”, especialmente dentro da cultura anglófona dominante.

O segundo curso básico examinaria as dimensões sociais, políticas, econômicas e institucionais da comunicação interlinguística no contexto canadense/quebequense. Uma ampla gama de interações comunicativas e interculturais ocorre em toda a sociedade do Canadá, seja a identificação de necessidades de tradução, seja a prestação de serviços de tradução. Para além de uma abordagem de mercado, esse curso se concentraria em uma identificação mais ampla da mediação intercultural antes de examinar as disposições públicas e privadas existentes sobre os serviços, incluindo o quadro legislativo para a tradução. Neste último aspecto, a situação canadense é altamente complexa. É possível destacar a *Official Languages Act* [Lei de Línguas Oficiais], contudo, a legislação sobre os serviços de tradução ou requisitos bilíngues pode ser encontrada em uma variedade de outras leis e regulamentos federais, provinciais e municipais, sem mencionar as políticas organizacionais em saúde e educação. Para citar apenas a região de Toronto, o *Hospital for Sick Children* [Hospital para Crianças Doentes], por exemplo, emprega intérpretes culturais que trabalham em mais de sessenta idiomas, e o *Toronto Metropolitan School Board* [Conselho Escolar Metropolitano de Toronto] tem uma política linguística e multicultural. A cidade de Winnipeg possui um estatuto sobre serviços bilíngues. Além dos requisitos legislativos, as empresas podem ou não ter políticas linguísticas oficiais.

8

Os estudantes precisam adquirir uma compreensão de como a política linguística é formulada (ou não) tanto no setor público quanto no privado, e quais forças culturais, sociais, políticas e econômicas, discursos e percepções operam contra e a favor da prestação de serviços linguísticos interculturais. Isso também envolveria aprender a avaliar as necessidades, determinar quais serviços poderiam atendê-las melhor, explorar uma gama de respostas, incluindo a tradução e formas não tradutórias ou parcialmente baseadas na tradução para gerenciar o contato e a comunicação intercultural, e avaliar sua eficácia. Os estudos de caso facilitariam uma análise crítica das muitas costuras invisíveis entre tradução, bilinguismo e unilinguismo. Para citar apenas alguns exemplos, na área de atendimento ao cliente, tanto no setor privado quanto no público, os serviços bilíngues são cada vez mais prestados oralmente, mas as anotações destinadas aos arquivos ou resumos são elaboradas em apenas um idioma (mais frequentemente o inglês). No setor público, tradutores ou outros funcionários podem ser solicitados a sintetizar em inglês relatórios de reclamações apresentados em francês, uma vez

que o processamento é realizado apenas em inglês. Juízes e jornalistas bilíngues traduzem rotineiramente como parte de suas obrigações profissionais.

O que está em jogo aqui é desenvolver uma compreensão da função sociocultural da tradução dentro de uma cultura de respeito e reforço mútuos. Quando traduzimos para o francês em Ontário, estamos contribuindo para a identidade cultural francófona e o reforço linguístico, criando um senso de comunidade compartilhada por meio da língua. Ao mesmo tempo, o próprio ato de traduzir é (ou deveria ser) uma demonstração de um compromisso com a garantia do reconhecimento da língua francesa. Uma melhor compreensão das funções socioculturais da tradução inglês-francês no meio francófono minoritário (*Acadie and la francophonie ontarienne*) também auxiliaria os alunos nas escolhas sociolinguísticas e os ajudaria a negociar o seu papel na "construção" contínua de uma norma linguística escrita (Dubois & Leblanc 2003, p. 125).

Dentro do atual currículo baseado no texto, a função social da tradução do francês para o inglês costuma parecer mais artilosa para os estudantes. Ao traduzirem solicitações de serviços (ou reclamações) de clientes francófonos para a língua majoritária e que serão apresentadas a unilíngues, eles podem se concentrar indevidamente, e desrespeitosamente, em questões textuais no idioma de origem (se o texto está ou não em conformidade com certas normas linguísticas). A importância dessa tradução para garantir a igualdade de acesso aos serviços e como esse acesso pode ser melhorado não estão claros.

Esse curso necessariamente examinaria questões relacionadas à proteção da diversidade cultural. Para ser mais eficaz na criação de uma intercultura tradutória ética entre os profissionais de tradução, o curso pode ser ofertado a alunos francófonos e anglófonos na mesma classe (os programas canadenses tendem a separar os alunos em cada fluxo linguístico). Ao mesmo tempo, o conteúdo e a pedagogia do curso teriam de ser concebidos de forma a reconhecer as diferenças culturais entre os grupos. No lado inglês, seria preciso focar de maneira especial o fomento de uma compreensão da ética e do respeito intercultural. Os canadenses anglófonos nem sempre compreendem prontamente a necessidade de uma legislação relacionada às *aménagements linguistiques*. No lado francófono, o curso examinaria cuidadosamente as questões relacionadas a como a tradução pode ser um veículo tanto para a igualdade de acesso aos serviços quanto para a assimilação indireta, e que tipo de práticas fortalecem a primeira função e reduzem a última. Esse curso permitiria aos estudantes observar as áreas em que a legislação forneceu um baluarte para a proteção dos direitos culturais, mas,

ao mesmo tempo, explorar áreas onde esses direitos ainda não são reconhecidos e onde, como agentes interculturais ativos, eles poderiam se tornar apoiadores.

Crítérios culturais *versus* textuais na concepção de cursos de tradução

Uma virada cultural no currículo também teria implicações na concepção de cursos práticos de tradução. Como Marianne Garre afirma, no que tange a traduções sobre direitos humanos, as funções socioculturais dos textos não devem ser confundidas com tipos de texto e tipos de discurso (Garre, 2001, pp. 69-100). Apesar disso, a necessidade de repensar o conteúdo dos cursos práticos em termos culturais poderia, creio eu, se reconciliar com alguns aspectos dos cursos atuais em geral e de tradução especializada. Pode-se pensar no agrupamento de textos cuja função social primária seja informativa *versus* textos com papéis culturais mais complexos. Alternativamente, pode-se imaginar a quebra de práticas interculturais dentro de um campo específico: por exemplo, textos médicos incluindo pontos centrais de pesquisa *versus* textos de posologia farmacêutica ou textos com uma função semijudicial. O uso de critérios socioculturais para repensar nossos padrões de agrupamentos de cursos por campos gerais ou especializados pode muito bem melhorar o desempenho de tradução textual dos estudantes e contribuir para uma nova perspectiva no antigo debate sobre o sequenciamento entre cursos de tradução gerais e especializados (ou seja, quais são mais fáceis para os estudantes de tradução).

Dentro dessa reestruturação, também seria útil redefinir o desempenho tradutório para incluir, mas não se limitar à competência na produção textual e repensar nossos níveis dos cursos em termos de requisitos crescentes para competências intercultural e textual. Nem todas as funções comunicativas interculturais exigem os mesmos níveis de habilidade que a tradução de textos. Uma abordagem proativa para definir o desempenho do estudante poderia ser desenvolvida. Os estudantes seriam incentivados a ir além do texto, voltar à situação e desenvolver cenários para melhorar o *feedback* das traduções, a comunicação com os usuários e uma análise da melhor prestação de serviços. As atividades poderiam incluir trabalho de campo intercultural.

A virada pedagógica

Meu trabalho como professora de teoria da tradução para estudantes de três grupos linguísticos multiculturais (francófono, anglófono e hispanófono) sugere que a cultura também desempenha um papel na pedagogia (Whitfield, 2002, pp. 115-117). Para usar alguns dos

termos da educação utilizados por Robinson em *Learning to be a Translator*, certos grupos culturais podem estar mais acostumados a abordagens pedagógicas analítico-reflexivas *versus* impulsivo-experimentais (Robinson, 1997, p. 80), estilos de aprendizagem referenciados de forma externa ou interna (Robinson, 1997, p. 81), estilos orientados pelo relacionamento *versus* pelo conteúdo (Robinson, 1997, p. 65). As várias definições culturais das fronteiras entre o eu e o outro também podem impactar a forma como os estudantes realizam e se beneficiam de certos tipos de atividades. Os estudantes anglófonos e francófonos que receberam sua educação na América do Norte geralmente reagem de maneira muito positiva ao se envolverem pessoalmente com as leituras através de um diário de tradutor. No entanto, essa pode não ser uma tarefa produtiva para alunos vindos de culturas coletivistas mais discretas ou para quem a divisão entre o privado e o público é menos permeável. A predominância de atitudes competitivas *versus* colaborativas também pode determinar o sucesso de projetos em grupo ou outros exercícios de aprendizagem entre pares.

A realização da virada sociocultural na pedagogia não estaria completa sem considerar modos de criar uma sala de aula inclusiva onde as distinções culturais e outras formas de diferença são validadas a partir de uma ética do respeito. Desse ponto de vista, o funcionamento da comunicação intercultural na sala de aula e quais valores o pedagogo ou a pedagoga apresenta por meio do seu próprio fazer e dizer estão intimamente relacionados ao quão bem-sucedido o programa de tradução é em ajudar os estudantes a se apropriarem de um código de ética intercultural. Sobre esse ponto, a pedagogia da tradução se beneficiaria das pesquisas no campo da ética da comunicação. Em um artigo adequadamente intitulado “Embracing Diversity in the Classroom”, Josina Makau, por exemplo, oferece uma análise sucinta de várias estratégias pedagógicas para criar um “ambiente de aprendizagem seguro e construtivo” (Makau 1997, p. 59). Indo além da necessidade de tolerância e segurança, Makau defende a celebração da riqueza da diversidade: “uma pedagogia responsiva e responsável inspira a vontade e a capacidade de se engajar em uma interação dialógica ética que atravessa as diferenças” (Makau, 1997, p. 63).

Conclusão

Embora a necessidade de uma virada sociocultural no currículo e na pedagogia da tradução derive de teorias contemporâneas da tradução, realizar essa virada não deixa de causar implicações profundas na teorização e no futuro dos estudos da tradução. Em seu elucidativo artigo “The Emergence of the Teaching of Translation”, Cay Dollerup conclui que “os

professores de tradução não inventaram a teoria da tradução (ou melhor, ‘Princípios da e fatores na tradução’), mas eles forçaram-na a tomar uma posição mais firme” (Dollerup, 1996, p. 29). A autora argumenta que a necessidade crescente de ensinar tradução, isto é, formar tradutores, tem contribuído para a criação e a avaliação de teorias da tradução. Certamente, a tarefa de explicar e instruir que está por detrás da experiência pedagógica significa que os professores de tradução estão admiravelmente dispostos a desenvolver as ramificações da teorização da tradução. Do ponto de uma pedagoga autorreflexiva, ela sugere a importância de “uma metacompreensão que torne possível a cada um de nós definir um pouco melhor nossos papéis em relação aos nossos estudantes e às nossas teorias preferidas” (Dollerup, 1996, p. 30). Ambas as observações destacam o papel especial da sala de aula como um espaço dialógico em que teoria e prática se encontram em diferentes níveis: na prática de tradução do estudante enquanto ele ou ela busca aplicar conceitos teóricos, nas trocas discursivas entre estudante e professor ou professora, e nas reflexões do próprio professor ou professora sobre sua teorização da prática tradutória.

12

No mapeamento dos estudos da tradução de James Holmes, entretanto, a pedagogia da tradução e a formação de tradutores estão solidamente ancoradas no lado aplicado em oposição ao lado puro da disciplina. Durante a consolidação dos estudos da tradução nos últimos anos, esse posicionamento foi reforçado, ao mesmo tempo em que as divisões entre teoria *versus* prática e acadêmico *versus* profissional se acentuaram. Conforme observou Gideon Toury, em 1991, e seu comentário continua pertinente, embora Holmes estivesse ciente de que sua apresentação da disciplina pode ter sido “simplória”, a questão das “(inter)relações — existentes e desejadas — entre os vários ramos e seus sub-ramos [é] um tópico que raramente foi abordado de forma séria desde então” (Toury, 1991, pp. 180-181). Uma das implicações mais frutíferas de uma virada sociocultural no currículo e na pedagogia da tradução, em minha opinião, seria o restabelecimento dessas (inter)relações e, mais especificamente, refazer o “mapa”. É talvez por causa desse status especial como um espaço onde teoria e prática necessariamente se encontram, não importa quão imperfeitamente, que a sala de aula de tradução pode muito bem funcionar como uma forja simbólica e real, não apenas para reunir teoria e prática, e estimular de forma criativa a transformação, mas também para fornecer a energia que causará o avanço da tradução em seu papel na ética e na ação intercultural.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à autora, dra. Agnès Whitfield, e à diretora de produção da Les Presses de l'Université de Montréal (PUM), Sandra Soucy, pela autorização concedida para a tradução e publicação deste artigo em língua portuguesa do Brasil. Referência bibliográfica completa do texto de partida:

Whitfield, A. (2005). Towards a Socio-Cultural Turn in Translation Teaching: A Canadian Perspective. *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019906ar>

REFERENCIAS

Awaiss, H. (2005). Mon ami m'a dit. In C. Balliu (Ed.), Enseignement de la traduction dans le monde/Teaching Translation throughout the world [Special issue]. *Meta* 50(1), 60-66. <https://doi.org/10.7202/010657ar>

Balliu, C. (Ed.). (2005). Enseignement de la traduction dans le monde/Teaching Translation throughout the world, special issue of *Meta*, 50(1).

Bassnett, S. (2002). *Translation Studies* (3rd edition). Routledge.

Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Longman.

Carsten, S. (2002). What are the objectives in the curriculum design of an interpreting and translating programme? In B. Maia, J. Haller & M. Ulrych (Eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 43-52). Universidade do Porto.

Chesterman, A. (2000). Teaching Strategies for Emancipatory Translation. In C. Schaffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*. John Benjamins.

Cronin, M. (2003). *Translation and Globalization*. Routledge.

Delisle, J., & Lee-Jahnke, H. (Eds.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J., & Woodsworth, J. (Eds.). (1995). *Translators through History*. John Benjamins.

Dollerup, C., & Loddegaard, A. (Eds.). (1992). *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. John Benjamins.

Dollerup, C., & Appel, V. (Eds.). (1996). *Teaching Translation and Interpreting 3*. John Benjamins.

Dubois, L., & Leblanc, M. (2003). Apport de la socio-linguistique à l'enseignement de la traduction: contextualisation sociale d'un métier langagier. In G. Mareschal, L.

Brunette, Z. Guéval. & E. Valentine (Eds.), *La Formation à la traduction professionnelle* (pp. 125-140). Presses de l'Université d'Ottawa.

Garre, M. (2001). *Human Rights in Translation. Legal Concepts in Different Languages*. Copenhagen Business School Press.

Gouadec, D. (2002). Training Translators: Certainties, Uncertainties, Dilemmas. In B. Maia, J. Haller & M. Ulrych (Eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 31-42). Universidade do Porto.

Lee-Jahnke, H. (Ed.). (2005). Processus et cheminements en traduction et interprétation/Processes and pathways in translation and interpretation. Special issue of *Meta*, 50(2).

Maia, B., Haller, J., & Ulrych, M. (Eds.). (2002). *Training the Language Services Provider for the New Millennium*. Universidade do Porto.

Mareschal, G., Brunette, L., Guéval, Z., & Valentine, E. (eds.). (2003). *La Formation à la traduction professionnelle*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Makau, J. M. (1997). Embracing Diversity in the Classroom. In J. M. Makau & R. C. Arnett (Eds.), *Communication Ethics in an Age of Diversity* (pp. 48-67). University of Illinois Press.

Mareschal, G. (2005). L'Enseignement de la traduction au Canada. In C. Balliu (Ed.), *Enseignement de la traduction dans le monde/Teaching Translation throughout the world* [Special issue]. *Meta* 50(1), 250-262.

Mejri, S., Baccouche, T., Clas, A., & Gross, G. (Eds.). (2003). *Traduire la langue. Traduire la culture*. Maisonneuve et Larose.

Pöschhacker, H. (1992). The role of theory in simultaneous interpreting. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.). *Teaching Translation and Interpreting* (pp. 211-220). John Benjamins.

Pym, A. (2002). Training language service providers: local knowledge in institutional contexts. In B. Maia, J. Haller & M. Ulrych (Eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 21-30). Universidade do Porto.

Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Routledge.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication* (2nd edition). Blackwell Publishers.

Seleskovitch, D. (1981). L'Enseignement de l'interprétation. In J. Delisle (Ed.), *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction. De la théorie à la pédagogie* (pp. 23-46). Presses de l'Université d'Ottawa.

-
- Skibinska, E. (2002). Composantes culturelles et interculturelles dans la formation à la traduction à l'Institut de Philologie romaine (Université de Wrocław). In B. Maia, J. Haller & M. Ulrych M. (Eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 89-100). Universidade do Porto.
- Snell-Hornby, M. (1992). *The Professional Translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert*. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience* (pp. 9-22). John Benjamins.
- Snell-Hornby, M., Jettmaròva, Z., & Kaindl, K. (Eds.). (1997). *Translation as Intercultural Communication*. John Benjamins.
- Toury, G. (1991). What are Descriptive Studies into Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions. In K. M. van Leuven-Zwart & T. Naaijken (Eds.). *Translation Studies: The State of the Art* (pp. 179-192). Editions Rodopi.
- Valentine, E. (2003). La Modélisation des programmes existants comme moyen d'éclairage sur la formation en traduction. In G. Mareschal, L. Brunette, Z. Guéval & E. Valentine (Eds.), *La Formation à la traduction professionnelle* (pp. 23-32). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Whitfield, A. (2002). Teaching translation theory: a Canadian case study. In B. Maia, J. Haller & M. Ulrych (Eds.). *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (pp. 111-124). Universidade do Porto.
- Whitfield, A. (2003). L'Enseignement de la théorie de la traduction : quelques réflexions pédagogiques. *Meta*, 48(3), 429-437.
- Wood, J. T. (1993). Gender and Moral Voice: From Woman's Nature to Standpoint Epistemology. *Women's Studies in Communication*, 15, 1-24.