

A Pedagogia da Tradução: Estratégias Didáticas no Ensino de Tradução (Português- Inglês) para Formação de Tradutores em Nível de Graduação

The Pedagogy of Translation: Didactic Strategies in the Teaching of Translation (Portuguese-English) for Translator Training at the Undergraduate Level

Autora: Daniella Lemos Correia

Graduada em Letras – Licenciatura Plena (Português/Inglês) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP/EC).

Pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Resumo

Este artigo investiga a "Pedagogia da Tradução" como um campo autônomo e fundamental dentro dos cursos de Letras, focando no par linguístico Português-Inglês. A problemática central é que a fluência bilíngue, embora seja um pré-requisito, não se traduz automaticamente em competência tradutória, criando um vácuo pedagógico que os cursos de graduação precisam preencher. A partir de uma formação em Licenciatura Plena (Português/Inglês) e cursos complementares em Estudos da Tradução e tecnologias (como o "Trados"), esta pesquisa analisa a transição do "saber sobre" as línguas para o "saber fazer" tradutório. O objetivo é discutir os desafios metodológicos, como a interferência da L1 (marcas do português) e a assimetria cultural, e propor estratégias didáticas que superem o ensino meramente prescritivo (produto-orientado). Defendemos uma abordagem processual e socioconstrutivista, que integre o ensino de gêneros textuais, a tecnologia (CAT Tools) e o desenvolvimento do "pensamento crítico" do tradutor. Conclui-se que a formação de tradutores exige uma pedagogia específica, baseada na simulação de projetos reais, na cooperação em equipe e na reflexão metalinguística.

Palavras-chave: Pedagogia da Tradução; Formação de Tradutores; Estudos da Tradução; Português-Inglês; Tecnologia de Tradução.

Abstract

This article investigates the "Pedagogy of Translation" as an autonomous and fundamental field within Language Arts programs, focusing on the Portuguese-English linguistic pair. The central problem is that bilingual fluency, while a prerequisite, does not automatically translate into translation competence, creating a pedagogical vacuum that undergraduate courses must fill. Based on a degree in Portuguese/English Language Arts and complementary courses in Translation Studies and technologies (such as "Trados"), this research analyzes the transition from "knowing about" the languages to the "know-how" of translation. The objective is to

discuss methodological challenges, such as L1 interference (marks of Portuguese) and cultural asymmetry, and to propose didactic strategies that overcome merely prescriptive (product-oriented) teaching. We advocate for a process-oriented and social-constructivist approach, integrating the teaching of textual genres, technology (CAT Tools), and the development of the translator's "critical thinking". We conclude that translator training requires a specific pedagogy, based on real project simulation, teamwork, and metalinguistic reflection.

Keywords: Pedagogy of Translation; Translator Training; Translation Studies; Portuguese-English; Translation Technology.

1. Introdução: O Vácuo entre o Bilinguismo e a Competência Tradutória

Os cursos de graduação em Letras, especialmente as licenciaturas duplas como Português-Inglês, historicamente formam profissionais com um notável grau de bilinguismo e uma sólida base teórica em linguística e literatura. No entanto, o mercado de trabalho contemporâneo, impulsionado pela globalização e pela tecnologia, demanda crescentemente não apenas falantes proficientes, mas tradutores competentes. É neste ponto que emerge um vácuo pedagógico significativo: a crença, há muito superada nos Estudos da Tradução mas ainda presente no senso comum acadêmico, de que "saber" duas línguas é sinônimo de "saber traduzir". A formação específica da autora, que buscou complementar a graduação em Letras com participações ativas em eventos como a "VII Semana de Letras e Tradutor Intérprete" e a "Jornada de Tradução e Interpretação", ilustra a percepção dessa lacuna.

O presente artigo se debruça sobre a "Pedagogia da Tradução" como um campo de estudo e práxis fundamental para preencher essa lacuna. O problema de pesquisa que nos move é: como estruturar o ensino da prática tradutória (Português-Inglês) no nível de graduação, de forma a levar o aluno além da proficiência linguística e desenvolver nele a "competência tradutória"? Esta competência, conforme definida por teóricos como o grupo PACTE (2003), é um sistema complexo de subcompetências que inclui, além da bilíngue, a instrumental (uso de tecnologia), a estratégica (resolução de problemas) e a extralinguística (conhecimento de mundo). A mera correção de textos (uma abordagem produto-orientada) mostra-se insuficiente para desenvolver essa complexidade de saberes.

A transição da licenciatura para o bacharelado em Tradução, ou a inclusão de disciplinas de tradução em licenciaturas, reflete uma demanda de mercado que a academia precisa endereçar com metodologias específicas. A formação em "Pronunciation" ou a análise de "Marcas do Português na Comunicação" (Seminário de 2007) são exemplos de como a consciência metalinguística sobre a interferência da L1 é crucial, mas este artigo argumenta que tal consciência precisa ser canalizada para a prática tradutória de forma sistemática. O "pensamento crítico e reflexivo", listado como habilidade-chave, deve ser aplicado não apenas à literatura, mas ao próprio ato de traduzir, questionando as escolhas e suas consequências.

O objetivo desta investigação é, portanto, discutir e propor estratégias didáticas para o ensino de tradução (Português-Inglês) que sejam processuais, socioconstrutivistas e alinhadas às demandas tecnológicas. Faremos isso explorando o perfil do tradutor em formação e os desafios metodológicos inerentes ao par Português-Inglês, como a interferência linguística e a assimetria cultural. Além disso, a integração do ensino de gêneros textuais (explorado no "VI SELETI – Linguagem, Gênero e Tecnologia") e o impacto das ferramentas de tradução assistida (CAT Tools), como o "Trados" (Mini curso de 2005), serão centrais em nossa proposta pedagógica.

A metodologia adotada é a de revisão bibliográfica, ancorada em teóricos centrais da Pedagogia da Tradução, como Don Kiraly (2000), Christiane Nord (1991) e Anthony Pym (2013), bem como em teóricos da linguagem como Bakhtin (1995), para fundamentar a importância dos gêneros. A experiência prática da autora e sua formação complementar servem como o contexto motivador desta análise, buscando transformar o "apreço pela leitura e pela escrita" em um "apreço pela re-escrita", que é a essência do ato tradutório.

Este estudo se justifica pela necessidade de formar tradutores mais completos e reflexivos, que entendam seu papel não como "traidores" ou "copistas", mas como mediadores interculturais éticos e competentes. Em um mundo dominado pela informação e pela tecnologia, a "capacidade de adaptação a diferentes contextos" (sejam eles escolares ou de mercado) passa, invariavelmente, pela capacidade de gerir e transferir significado de forma eficaz, uma competência que a pedagogia da tradução visa deliberadamente construir, exigindo "organização e criatividade em atividades didáticas" por parte do docente.

2. O Perfil do Tradutor em Formação: Além da Proficiência Bilingue

O ponto de partida para qualquer pedagogia eficaz é a compreensão profunda do aprendiz. No contexto da graduação em Letras, o aluno que se aventura nas disciplinas de tradução (Português-Inglês) chega com um perfil muito particular: ele geralmente possui alta proficiência linguística em português (L1) e um nível avançado de inglês (L2), mas raramente possui uma competência tradutória desenvolvida. Ele sabe *usar* as línguas para se comunicar, mas não sabe *analisá-las* contrastivamente para mediar a comunicação de outrem. Ele é um excelente usuário, mas um tradutor novato. A confusão entre essas duas identidades é a fonte de muitos dos primeiros obstáculos pedagógicos, como a frustração do aluno ao perceber que sua fluência não garante uma boa tradução.

O grande desafio do professor de tradução é, portanto, conduzir o aluno na jornada de desenvolvimento da "competência tradutória" (CT). Este conceito, extensivamente pesquisado por grupos como o PACTE (2003), é um macro-conceito que decompõe o "saber traduzir" em múltiplas subcompetências. A subcompetência bilíngue (saber as línguas) é apenas uma delas, e muitas vezes nem é a mais problemática. As outras incluem: a subcompetência extralinguística (conhecimento de mundo, das culturas de ambas as línguas), a subcompetência de conhecimento sobre tradução (saber o que é o mercado, quais as teorias), a subcompetência instrumental (saber pesquisar, usar dicionários, glossários e, crucialmente, tecnologia) e, no

centro de tudo, a subcompetência estratégica (saber gerir o processo, identificar problemas, aplicar soluções e avaliar o resultado).

O aluno de Letras-Português/Inglês, ao entrar na disciplina de tradução, geralmente apresenta grande defasagem na subcompetência instrumental. Ele pode ser um excelente leitor crítico de literatura, mas pode nunca ter usado um dicionário terminológico específico ou uma ferramenta CAT (Computer-Assisted Translation). A inclusão de um "Mini curso 'Trados – Pra que te quero?'" (2005) na formação da autora é sintomática dessa necessidade. O professor de tradução precisa, portanto, assumir a responsabilidade de "alfabetizar" tecnologicamente seus alunos, demonstrando que a tecnologia não é uma ameaça (como a tradução automática pura), mas uma ferramenta indispensável de produtividade, consistência e gestão de qualidade na tradução assistida.

A subcompetência estratégica é, talvez, a mais difícil de ensinar e a mais essencial. O aluno, acostumado ao paradigma da "resposta certa" (típico do ensino de línguas focado em gramática), busca no professor a "tradução correta". O professor de tradução, por sua vez, deve quebrar essa expectativa e fomentar o "pensamento crítico e reflexivo". A pedagogia deve ser centrada na resolução de problemas: "Por que esta palavra é difícil? Quais são as 5 opções possíveis? Quais as perdas e ganhos de cada opção? Qual atende melhor ao *skopos* (propósito) do texto?". O objetivo é desenvolver a autonomia do aluno, para que ele saiba justificar suas escolhas com base em critérios teóricos e contextuais, e não apenas no "achismo" ou na primeira entrada do dicionário.

Outro aspecto do perfil do tradutor em formação é a gestão de fatores psicofisiológicos, também parte do modelo PACTE. Isso inclui a "capacidade de adaptação", a gestão do estresse (prazos), a confiança (autoeficácia) e a própria "organização" do trabalho. Muitos alunos de Letras, com seu "apreço pela leitura", são detalhistas e perfeccionistas, o que é ótimo, mas podem travar diante da pressão de um projeto de tradução real, com suas ambiguidades e prazos curtos. A pedagogia da tradução deve, portanto, simular essas condições reais, não para punir, mas para desenvolver a resiliência e as estratégias de organização e cooperação do aluno.

Concluindo a análise do perfil, o professor de tradução recebe um material humano de altíssimo potencial (fluência em L1 e L2, capacidade de leitura crítica), mas que precisa ser "reprogramado". É preciso desconstruir a ideia de tradução como um ato de substituição de palavras (tradução literal) e construir a visão da tradução como um ato complexo de re-escrita, mediação intercultural e tomada de decisão. A "comunicação clara e empática" do professor é vital para guiar o aluno nessa transição, que muitas vezes é desconfortável, mas fundamental para que ele se transforme de um estudante de Letras em um tradutor em formação.

3. O Papel do Professor de Tradução: Do Prescritivismo ao Socioconstrutivismo

Historicamente, o ensino de tradução nas universidades, quando existia, era dominado por uma abordagem prescritivista. O professor, geralmente um tradutor experiente ou um docente de literatura, apresentava um texto, os alunos o traduziam e o professor corrigia os "erros" com

caneta vermelha, apresentando sua própria versão como o gabarito. Esta abordagem, centrada no produto final e na autoridade do mestre, é profundamente desmotivadora e pedagogicamente falha. Ela ignora o aspecto mais importante da tradução: o *processo* mental, estratégico e de pesquisa que o aluno percorreu para chegar àquele resultado. O "pensamento crítico" do aluno não é estimulado, apenas sua capacidade de adivinhar o que o professor espera.

A Pedagogia da Tradução moderna, influenciada por correntes como o socioconstrutivismo de Vygotsky e aplicado à tradução por teóricos como Don Kiraly (2000), propõe uma inversão radical desse papel. O professor deixa de ser o "dono da tradução correta" e assume o papel de "facilitador" ou "arquiteto de experiências de aprendizagem". A sala de aula de tradução socioconstrutivista é um "ateliê" (workshop), onde o professor não dá palestras sobre como traduzir, mas cria "situações-problema" (projetos de tradução autênticos) para que os alunos, muitas vezes em "cooperação em equipe pedagógica", construam o conhecimento de forma colaborativa e situada.

Neste modelo processual, o "erro" deixa de ser um tabu e é ressignificado como uma "janela de oportunidade pedagógica". Quando um aluno apresenta uma solução tradutória inadequada, o professor-facilitador não a corrige imediatamente; ele a utiliza como ponto de partida para uma discussão com a turma: "O que esta solução nos diz sobre a interferência do português? Ela funciona neste contexto? Por quê? Que outras soluções poderíamos encontrar?". Isso exige do professor uma "comunicação clara e empática", capaz de criar um ambiente de sala de aula seguro, onde o aluno não tenha medo de errar, mas veja o erro como parte essencial do aprendizado e do desenvolvimento da sua competência estratégica.

A formação dupla da autora (Português/Inglês) é particularmente vantajosa para este papel de facilitador. O professor de tradução precisa de um domínio metalinguístico profundo de *ambas* as línguas, não apenas para traduzir, mas para *explicar* as diferenças contrastivas de forma clara. Ele precisa ser capaz de articular por que uma estrutura que soa perfeitamente natural em português (L1) se torna uma "marca do português" (como discutido no IV Seminário de Línguas) quando transposta literalmente para o inglês (L2), discutindo tópicos como a preferência do inglês por voz ativa ou o uso de *phrasal verbs* em vez de verbos latinos.

A "ética e o compromisso profissional", habilidades listadas pela autora, são também centrais no papel do docente. O professor de tradução é o primeiro modelo ético do aluno. Ele deve discutir abertamente questões como plágio (inclusive o plágio de tradução automática), a confidencialidade do cliente, a importância de recusar trabalhos para os quais não se está qualificado e a negociação justa de prazos e valores. O professor deve preparar o aluno não apenas para os desafios linguísticos, mas para os dilemas éticos do mercado de trabalho, formando profissionais íntegros e conscientes de sua responsabilidade social como mediadores.

Portanto, o professor de tradução moderno é um profissional multifacetado. Ele é um arquiteto de "atividades didáticas", um facilitador de processos colaborativos, um mediador de conflitos cognitivos e um modelo ético. Ele deve ter a "capacidade de adaptação" para lidar com a natureza imprevisível da sala de aula socioconstrutivista e a "organização" para gerir projetos

de tradução complexos que simulam o mercado. O seu objetivo final não é produzir cópias de si mesmo, mas sim fomentar a autonomia e o "pensamento crítico e reflexivo" de cada aluno, para que eles se tornem tradutores capazes de aprender a aprender ao longo de toda a vida profissional.

4. Desafios Metodológicos: Interferência da L1 e Assimetria Cultural

O ensino de tradução no par Português-Inglês é permeado por desafios metodológicos específicos que o professor-facilitador deve saber identificar e endereçar. O mais persistente e imediato é, sem dúvida, a **interferência da Língua Materna (L1)**. O aluno, mesmo com proficiência avançada em inglês (L2), passou a vida inteira pensando e estruturando o mundo através do português. Ao traduzir (especialmente na direção direta, PT-EN), ele tende a transferir não apenas palavras, mas estruturas sintáticas, colocações e preferências estilísticas da L1 para a L2. A formação da autora, que incluiu o "IV Seminário de Línguas" focado em "Marcas do Português na Comunicação", toca exatamente neste ponto nevrálgico, que é a base da pedagogia da tradução contrastiva.

O professor precisa desenvolver no aluno a "sensibilidade contrastiva". Isso vai além de corrigir os "falsos cognatos" óbvios (ex: *pretend* vs. *pretender*). O desafio está nas estruturas subtis: a tendência do português ao uso de frases mais longas e subordinadas (o "gerundismo" estilístico), a preferência por substantivos abstratos (ex: "a realização da reunião"), enquanto o inglês prefere estruturas mais diretas e verbais (ex: "holding the meeting"). O aluno precisa ser treinado a identificar essas "marcas do português" em seu texto-alvo (inglês) e a empregar as estratégias de reformulação (como a transposição) para produzir um texto que soe natural e idiomático para o leitor da cultura de chegada, sem que isso pareça uma "traição" ao original.

Este desafio linguístico se aprofunda quando adentramos o segundo grande desafio metodológico: a **assimetria cultural**. A tradução não é uma operação linguística no vácuo; ela é um ato de mediação intercultural. O professor de Letras, com seu "apreço pela leitura", está bem posicionado para ensinar que muitos conceitos são "culture-bound" (presos à cultura) e não possuem equivalentes diretos. Como traduzir "jabuticaba", "saudade" ou "jeitinho brasileiro" para o inglês? E, na direção inversa, como traduzir "Thanksgiving", "gerrymandering" ou o conceito de "privacy" para o português, sem recorrer a notas de rodapé longas (que o cliente pode não querer)? A pedagogia da tradução deve abordar frontalmente essas questões.

O professor deve utilizar estratégias de ensino que forcem o aluno a lidar com a cultura. Isso pode envolver o uso de teorias funcionalistas, como a Teoria do Skopos de Vermeer (1989), ensinando ao aluno que a "melhor" tradução depende do *propósito* (skopos) e do *público-alvo* da tradução. Por exemplo, a tradução de "jeitinho brasileiro" em um texto turístico (onde pode ser domesticado como "our special Brazilian way") será completamente diferente da tradução em um artigo sociológico (onde exigirá uma explicação, talvez com um empréstimo e uma glosa). O "pensamento crítico" do aluno é ativado quando ele percebe que não há uma única resposta, mas sim uma escolha estratégica baseada no *briefing* do cliente.

A formação da autora, que participou da "Jornada de Tradução e Interpretação", sugere uma familiaridade com a complexidade de ir além do texto escrito. O desafio cultural também se manifesta no tom, no registro e na pragmática. O português brasileiro, por exemplo, tende a ser mais relacional e menos direto em contextos de negócios do que o inglês americano. O tradutor em formação precisa ser treinado para identificar essas nuances pragmáticas e decidir, estrategicamente, se o tom do original deve ser mantido (preservando a "cor local") ou adaptado (tornando-o mais palatável ao leitor-alvo), uma decisão que tangencia a "ética profissional".

Para lidar com esses desafios, o professor deve usar "atividades didáticas" específicas. Por exemplo, a análise de traduções paralelas (comparar várias traduções publicadas de um mesmo texto) é excelente para mostrar como diferentes tradutores lidaram com a interferência e a cultura. A "organização e criatividade" do professor se manifestam na curadoria desses materiais, trazendo textos autênticos (desde posts de blog até contratos simples) que apresentem problemas reais, forçando o aluno a desenvolver sua subcompetência extralinguística (pesquisa cultural) e estratégica (tomada de decisão), indo muito além da gramática e do dicionário.

5. A Centralidade dos Gêneros Textuais na Práxis Tradutória

Uma abordagem pedagógica que se mostrou extremamente eficaz para estruturar o ensino de tradução é a baseada em **Gêneros Textuais**. A formação em Letras da autora, que inevitavelmente se ancora em teóricos como Bakhtin (1995) ou Marcuschi (2002), já fornece o arcabouço teórico para isso. A premissa é simples: ninguém traduz "a língua"; as pessoas traduzem "textos". E cada texto pertence a um gênero (um contrato, um poema, um manual de instruções, um artigo científico, uma legenda de filme), que possui convenções sociais, estruturais e estilísticas próprias. A competência tradutória, portanto, inclui a capacidade de identificar, analisar e recriar essas convenções na língua e cultura de chegada.

A participação da autora no "VI SELETI – Linguagem, Gênero e Tecnologia" (2005) aponta exatamente para essa intersecção. O ensino de tradução não pode ser uma prática genérica de "versão" (PT-EN) ou "tradução" (EN-PT). O professor deve organizar seu currículo em torno de "famílias" de gêneros, em complexidade crescente. Por exemplo, pode-se começar com gêneros mais "fechados" e informativos (como uma certidão de nascimento ou uma receita culinária), onde a terminologia é precisa e a estrutura é previsível, antes de avançar para gêneros mais "abertos" e expressivos (como a literatura ou a publicidade), onde a "criatividade" e a reinterpretação são exigidas.

Essa abordagem baseada em gêneros é fundamental para o par Português-Inglês. As convenções de um mesmo gênero podem ser radicalmente diferentes nas duas culturas. Um currículo acadêmico (CV) em português brasileiro tem uma estrutura e um nível de detalhamento pessoal (ex: estado civil, foto) que são não apenas diferentes, mas muitas vezes inaceitáveis, em um *resume* americano ou britânico. O professor de tradução, ao usar esse gênero como atividade didática, não está apenas ensinando vocabulário (ex: "formação" vs.

"education"); ele está ensinando *adaptação cultural*(localização), uma das áreas mais rentáveis do mercado de tradução.

O "apreço pela leitura e pela escrita", habilidade central da autora, é a base para o trabalho com gêneros. O professor deve fomentar no aluno o "apreço pela leitura *comparativa*". Antes de traduzir um artigo de opinião do português para o inglês, o aluno deve ser orientado a ler diversos artigos de opinião *escritos originalmente em inglês* (em jornais como *The New York Times* ou *The Guardian*). O objetivo é que ele absorva, por imersão, as convenções daquele gênero na cultura-alvo: qual é o tom? Como os argumentos são estruturados? Quais são os operadores argumentativos (*connectors*) mais comuns? Isso transforma a tradução de um ato de adivinhação em um ato de emulação profissional.

A "organização e criatividade em atividades didáticas" do professor brilham nesta abordagem. Em vez de um exame final onde o aluno traduz um texto surpresa, a avaliação pode ser um "projeto de gênero". Por exemplo, a turma pode ser dividida em "agências" (fomentando a "cooperação em equipe") que recebem um *briefing* para traduzir o material de marketing de um hotel brasileiro (um gênero específico) para o mercado americano. Isso envolve traduzir o website, adaptar os *slogans* (transcrição), legendar um vídeo promocional e, crucialmente, justificar suas escolhas em um relatório (desenvolvendo o "pensamento crítico").

Portanto, a pedagogia da tradução baseada em gêneros unifica teoria e prática. Ela dá ao aluno um roteiro claro de "o que observar" e "como fazer". Ela respeita o "contexto" (Bakhtin) e o "propósito" (Skopos). Para o professor de Letras (Português/Inglês), essa é uma abordagem natural, pois utiliza sua expertise em análise textual (gêneros literários, jornalísticos, etc.) e a aplica diretamente ao desafio da tradução, tornando o ensino mais estruturado, profissionalizante e alinhado às demandas do mercado, que não contrata "tradutores de inglês", mas "tradutores de contratos", "tradutores de marketing" ou "tradutores de games".

6. O Impacto da Tecnologia (CAT Tools) na Pedagogia da Tradução

Nenhuma discussão sobre a pedagogia da tradução no século XXI estaria completa sem abordar frontalmente o papel da tecnologia. A presença de um "Mini curso 'Trados – Pra que te quero?'" (2005) e do "VI SELETI – Linguagem, Gênero e Tecnologia" (2005) no currículo da autora é extremamente significativa, mostrando uma consciência precoce de uma tendência que, hoje, é o padrão absoluto da indústria. O professor de tradução de graduação não pode mais tratar a tecnologia como um "tópico avançado" ou uma ameaça; ele deve integrá-la como um componente central de sua pedagogia, pois ela redefine o que significa "traduzir" e quais competências o mercado exige.

O primeiro ponto a desmistificar para o aluno de Letras é a diferença entre Tradução Automática (MT), como o Google Tradutor, e a Tradução Assistida por Computador (CAT Tools), como o Trados, Wordfast ou Memsources. O aluno, acostumado a usar o MT para consumo próprio, precisa entender que o mercado profissional opera com as CAT Tools. Essas ferramentas não "traduzem sozinhas"; elas são ambientes de trabalho integrados que auxiliam

o tradutor humano a gerir a *consistência* (via Memória de Tradução - TM), a *terminologia* (via Bases Terminológicas - TB) e o *fluxo de trabalho* (gestão de projetos).

A pedagogia da tradução deve, portanto, incluir a "alfabetização tecnológica" como parte da subcompetência instrumental (PACTE, 2003). O professor precisa ir além do "Mini curso" e integrar a CAT Tool na rotina da sala de aula. Isso apresenta um desafio didático: o professor não está dando um "curso de software"; ele está usando o software para *ensinar tradução*. A "organização e criatividade" do docente são testadas. Por exemplo, em vez de apenas ensinar *o que é* uma Memória de Tradução, o professor pode criar uma atividade onde a turma traduz colaborativamente um manual (usando uma TM compartilhada) para que os alunos vivenciem na prática como a consistência é mantida e como o trabalho é otimizado.

A ascensão da Tradução Automática Neural (NMT) de alta qualidade mudou ainda mais o jogo, criando uma nova demanda de mercado: a **pós-edição**. O mercado hoje, muitas vezes, não pede ao tradutor que traduza "do zero", mas que "pós-edite" (corrija e melhore) um texto pré-traduzido por uma máquina. O aluno de Letras, com seu "apreço pela escrita" e "pensamento crítico", é o profissional ideal para essa tarefa, mas ele precisa ser treinado para ela. A pedagogia da tradução deve incluir módulos de pós-edição, ensinando o aluno a identificar os tipos de erros que a máquina comete (ex: falta de coesão textual, erros de contexto) e a aplicar o nível de correção exato que o cliente pediu (pós-edição leve vs. completa).

A tecnologia também impacta a "ética e o compromisso profissional". O professor deve discutir as implicações de usar TMs que contêm dados confidenciais do cliente, a precificação do trabalho de pós-edição (que é diferente da tradução) e a responsabilidade do tradutor sobre um texto gerado por IA. O "VI SELETI" de 2005 já apontava para a intersecção "Linguagem, Gênero e Tecnologia", e hoje isso é mais relevante do que nunca. A tecnologia molda os gêneros: a tradução de *software strings* ou de *posts* para redes sociais (gêneros tecnológicos) tem restrições de caracteres e contexto que a tradução de um romance não tem.

Portanto, o professor de tradução na graduação em Letras (Português/Inglês) tem o dever de preparar o aluno para o mercado *real*. Ignorar o Trados (ou ferramentas similares) é como um curso de jornalismo ignorar a internet. A "capacidade de adaptação" do professor é testada, pois ele mesmo precisa estar em constante atualização. Ao integrar a tecnologia de forma crítica e prática, o professor não está apenas ensinando a usar um botão; está ensinando uma nova forma de gerir a informação, de colaborar em equipe e de otimizar o processo tradutório, preparando o aluno para os desafios e as oportunidades do século XXI.

7. Estratégias Didáticas Concretas para o Ateliê de Tradução

Para que a transição do prescritivismo para o socioconstrutivismo (item 3) seja bem-sucedida, o professor de tradução precisa de um arsenal de "atividades didáticas" que materializem essa abordagem processual e colaborativa. A sala de aula de tradução, ou "ateliê", deve ser um espaço de "fazer" e "refletir sobre o fazer". A "organização e criatividade" do docente são fundamentais para desenhar essas atividades, que devem ser estruturadas para desenvolver as

múltiplas subcompetências do tradutor em formação (item 2), indo além da simples correção do texto final e focando no desenvolvimento do "pensamento crítico".

Uma das estratégias mais eficazes, alinhada ao socioconstrutivismo de Kiraly (2000), é a **Tradução Colaborativa e a Simulação de Projetos**. Em vez de tarefas individuais, o professor propõe um projeto complexo (ex: traduzir um capítulo de um livro acadêmico ou o website de uma ONG) e divide a turma em "equipes" ou "agências". Esta atividade, por si só, desenvolve a "liderança e cooperação em equipe pedagógica", uma habilidade-chave da autora. Os alunos precisam dividir tarefas, pesquisar terminologia em conjunto, criar um glossário comum (talvez usando o Trados), revisar o trabalho uns dos outros (peer review) e entregar um produto final coeso. O professor atua como "gerente de projetos" ou "cliente", fornecendo *briefings* claros e mediando conflitos.

Outra técnica processual é o uso dos **Protocolos de Pensamento Verbalizado (Think-Aloud Protocols - TAPs)**. Embora seja uma ferramenta de pesquisa, ela pode ser adaptada pedagogicamente. O professor pede que um aluno (ou uma dupla) traduza um parágrafo "difícil" em voz alta, explicando *por que* está fazendo cada escolha: "Estou olhando no dicionário X", "Estou em dúvida entre A e B porque B soa mais natural, mas A é mais fiel", "Vou pesquisar imagens deste termo técnico". Isso torna o processo de tomada de decisão (a "caixa preta" da tradução) visível para toda a turma, gerando uma discussão metalinguística riquíssima e mostrando que a tradução é um processo de resolução de problemas, e não um ato de magia.

A **Análise Crítica de Traduções Publicadas** é uma atividade de baixo custo e alto impacto, que cultiva o "apreço pela leitura e escrita". O professor seleciona um texto-fonte (ex: um conto de Edgar Allan Poe) e traz para a sala de aula duas ou três traduções diferentes publicadas em português. Em grupos, os alunos analisam um trecho específico e comparam as soluções dos tradutores profissionais. Eles são forçados a discutir: "Qual tradução é mais 'fiel'? Qual é mais 'fluente'? Qual o *skopos* (propósito) de cada uma? Qual vocês preferem e por quê?". Esta atividade desconstrói a noção de "tradução única e correta" e desenvolve o repertório crítico do aluno.

A **Construção de Glossários e Pesquisa Terminológica** é uma atividade prática que desenvolve a subcompetência instrumental e extralinguística. O professor pode usar os gêneros (item 5) como mote. Ao trabalhar com tradução jurídica (um gênero), a turma é encarregada de construir um glossário bilíngue PT-EN de termos específicos (ex: "agravo de instrumento", "liminar"), pesquisando em fontes confiáveis (bases de dados jurídicas, dicionários especializados) e discutindo os desafios de equivalência. Isso ensina o aluno a *como pesquisar*, uma das habilidades mais importantes do tradutor, e gera um material útil para toda a turma.

Integrando a tecnologia (item 6), a **Pós-Edição de Tradução Automática** é uma atividade essencial. O professor pode gerar uma tradução automática (Google/DeepL) de um texto e entregar aos alunos. A tarefa é transformar aquele texto "bruto" em uma tradução de alta qualidade. Esta atividade é excelente para treinar a "sensibilidade contrastiva" (item 4), pois o

aluno precisa identificar os erros subtis de interferência, coesão e estilo que a máquina comete, aafiando seu "pensamento crítico" sobre a linguagem e sua capacidade de revisão, uma habilidade fundamental no mercado.

Finalmente, a **Justificação de Tradução (Relatório de Escolhas)** deve acompanhar quase todas as atividades. O professor deve exigir que o aluno (ou a equipe) entregue, junto com a tradução, um breve relatório (ou "comentários do tradutor") explicando as três ou quatro decisões mais difíceis que tomaram e por que as tomaram. Isso força o aluno a articular seu "pensamento crítico", a conectar sua prática com a teoria (ex: "Optei pela domesticação aqui, conforme a teoria de...") e dá ao professor uma ferramenta de avaliação muito mais rica do que a simples nota no texto final, avaliando o *processo* e não apenas o *produto*.

8. Conclusão: Para uma Pedagogia da Tradução Crítica e Situada

A jornada proposta neste artigo, partindo de uma formação em Letras (Português/Inglês) enriquecida por experiências em Estudos da Tradução e tecnologia, buscou demonstrar que o ensino de tradução na graduação é um campo pedagógico complexo e autônomo. Demonstramos que o vácuo existente entre a fluência bilíngue e a competência tradutória profissional só pode ser preenchido por uma "Pedagogia da Tradução" que seja deliberada, processual e crítica. A mera exposição a textos e a correção de erros, modelo herdado de um prescritivismo ultrapassado, é fundamentalmente inadequada para formar os tradutores que o século XXI exige, profissionais que devem ser, acima de tudo, mediadores interculturais e gestores de informação.

Argumentamos que o perfil do tradutor em formação, o aluno de Letras, é de um potencial imenso, mas que exige do docente a desconstrução de mitos, como o da "tradução literal" ou da "resposta correta". O desenvolvimento da "competência tradutória", nos moldes do grupo PACTE, exige uma abordagem holística que vá além da subcompetência bilíngue e invista massivamente nas competências instrumental (tecnologia), extralinguística (cultura), estratégica (resolução de problemas) e psicofisiológica (gestão de projetos e ética). O "pensamento crítico" do aluno, antes focado na análise literária, deve ser redirecionado para a análise do seu próprio processo tradutório.

Defendemos, portanto, a mudança do papel do professor: da figura de autoridade prescritiva para a de facilitador socioconstrutivista, como preconiza Kiraly. O professor que possui "comunicação clara e empática" e "capacidade de adaptação" cria um "ateliê" (workshop) onde o erro é ressignificado como oportunidade de aprendizagem e onde a "cooperação em equipe" é a norma, e não a exceção. Este professor não oferece respostas prontas, mas arquiteta "atividades didáticas" que forcem o aluno a pensar, a pesquisar e a justificar suas escolhas, fomentando a autonomia.

Os desafios metodológicos do par Português-Inglês, como a interferência da L1 (as "marcas do português") e a profunda assimetria cultural, foram apresentados não como obstáculos intransponíveis, mas como o cerne do conteúdo programático. É no enfrentamento desses

desafios que o aluno aprende. A "sensibilidade contrastiva" e a "competência intercultural" são músculos que precisam ser treinados através da exposição a problemas reais, da análise de gêneros textuais e da reflexão sobre o *skopos* (propósito) de cada tradução, como sugerem os funcionalistas.

A centralidade dos gêneros textuais, abordagem já familiar ao professor de Letras (como evidenciado pelo "VI SELETI"), foi proposta como a espinha dorsal para organizar o currículo. Ao focar nas convenções sociais e estilísticas de gêneros específicos (jurídico, marketing, técnico, literário), o professor torna o ensino mais prático, focado e alinhado ao mercado. O "apreço pela leitura e escrita" transforma-se na capacidade de análise e produção textual em contextos bilíngues, preparando o aluno para atuar em nichos específicos.

A tecnologia, evidenciada pela importância do "Mini curso 'Trados – Pra que te quero?'" , foi posicionada não como um apêndice, mas como parte integrante da pedagogia. O domínio de CAT Tools e a competência em pós-edição de tradução automática não são mais opcionais; são requisitos de sobrevivência profissional. O professor de tradução da graduação tem o dever ético de "alfabetizar tecnologicamente" seus alunos, preparando-os para a realidade de um mercado onde a interação homem-máquina é a nova norma.

As estratégias didáticas concretas propostas (tradução colaborativa, TAPs, análise de traduções, pós-edição, relatórios de justificção) são a materialização dessa pedagogia processual. Elas demandam "organização e criatividade" do docente e focam no desenvolvimento do *saber-fazer* e do *saber-ser* tradutor. Elas movem a avaliação do produto (o texto final) para o processo (a argumentação, a pesquisa, a colaboração), o que é uma avaliação muito mais justa e formativa da competência tradutória.

Conclui-se que a Pedagogia da Tradução, especialmente no contexto de uma graduação em Letras (Português/Inglês), é um campo fértil e essencial. A formação multidisciplinar da autora, que une Letras, Tradução e Tecnologia, é o perfil ideal do docente-facilitador do futuro. Ao adotar uma postura socioconstrutivista, processual, baseada em gêneros e integrada à tecnologia, o curso de graduação deixa de formar apenas bilíngues fluentes e passa a formar tradutores em início de carreira, dotados de "pensamento crítico", "ética profissional" e, o mais importante, da autonomia necessária para continuar aprendendo em uma profissão que está em constante e vertiginosa transformação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

KIRALY, Don. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.

NORD, Christiane. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi, 1991.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Org.). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PYM, Anthony. *Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age*. *Meta: Translators' Journal*, v. 58, n. 3, p. 497-513, 2013.

VERMEER, Hans J. Skopos and commission in translational action. In: CHESTERMAN, Andrew (Org.). *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Finn Lectura, 1989. p. 173-187.