ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755
Recebido: 11/01/2023 Aceito: 02/06/2023 Publicado: 29/08/2023

"PREPARANDO O TERRENO": PALAVRAS INTRODUTÓRIAS DOS TRADUTORES À TRADUÇÃO DO TEXTO DE DON KIRALY (2012), *CULTIVANDO UMA PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO BASEADA EM PROJETOS: UMA PERSPECTIVA FRACTAL*

"PREPARING THE GROUND": INTRODUCTORY WORDS TO THE TRANSLATION OF DON KIRALY'S TEXT (2012), GROWING A PROJECT-BASED TRANSLATION PEDAGOGY: A FRACTAL PERSPECTIVE

Marileide Dias ESQUEDA
Professora
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Curso de Bacharelado em Tradução
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/3341029625579574
orcid.org/0000-0002-6941-7926
marileide.esqueda@ufu.br

Gabriel Albuquerque FERREIRA
Mestrando
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/5841543746880818
orcid.org/0000-0003-0355-9152
gabriel.albuquerque@ufu.br

Cecília Franco MORAIS
Doutoranda
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/6090142714669854
orcid.org/0000-0002-0759-1339
cecilia.morais@ufu.br

A ideia de traduzir, para a língua portuguesa do Brasil, o texto do professor norte-americano Donald C. Kiraly, intitulado *Growing a Project-Based Translation Pedagogy* ("Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos"), e publicado, em inglês, em 2012, na revista científica montrealense *Meta - Journal des traducteurs / Translators' Journal*, surgiu no âmbito da disciplina Ensino e Aprendizagem de Tradução e Interpretação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao longo da disciplina, ofertada em 2021 a cerca de dez pós-graduandos, em caráter remoto, devido à necessidade de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, lemos e estudamos vários textos cujas temáticas centravam-se no ensino e na aprendizagem de Tradução e Interpretação, tais como Anderman (2007), Arrojo (1993), Cormier (1998), Delisle e Lee-Jahnke (1998), Esqueda (2018, 2019, 2020), Gile (2009), Gouadec (2003), Hurtado Albir (2015), Nord (2000), Robinson (1997), Venuti (2017), dentre outros.

Mas foi ao final da disciplina, ao lermos o texto de Kiraly, que passamos a melhor compreender a problemática de se ensinar e aprender a traduzir e interpretar apenas levando-

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.

se em consideração as línguas, os textos e as culturas de partida e de chegada, o que nos despertou o interesse em traduzi-lo e, assim, por meio do traduzir e da tradução, melhor estudá-lo. Embora as línguas, os textos e as culturas já se configurem como elementos essenciais a serem contemplados no processo tradutório, indagamo-nos quais outros aspectos poderiam ser contemplados no ensino e na aprendizagem de tradução?

Tendo como objetivo principal colocar em evidência o ensino e a aprendizagem de tradução, sobretudo a partir das contribuições do psicólogo russo Lev Vygotsky, Kiraly volta-se para as formas de se atingir a máxima potencialização do desenvolvimento dos estudantes de cursos de formação de tradutores.

Além do resumo, o autor divide seu texto em cinco grandes seções. Na primeira, intitulada *Beyond Social-Constructivism* ("Para além do socioconstrutivismo"), Kiraly explica que a formação de tradutores pode ser vista como uma sequência de projetos complexos, que, ao invés de se estenderem de forma linear ao longo de um curso ou de uma disciplina, fluem e emergem em um processo recursivo na busca de uma autonomia e competência cada vez maiores.

Na segunda seção, intitulada *On Pedagogical Networks: Synergies, Roots and Branches* ("No emaranhado das redes pedagógicas: sinergias, raízes e ramos"), o autor nos revela algo de extrema importância: se as abordagens pedagógicas não forem adotadas com base em uma epistemologia sólida, assim como as árvores sem raízes, elas estarão comprometidas. Para Kiraly, a tradução é uma atividade profundamente complexa, pois estamos constantemente tentando resolver problemas que surgem de forma dinâmica a partir das novas e infinitamente variáveis "cascatas" de palavras, conceitos, mensagens, autores, clientes, *briefings* de tradução (ou orientações para a tarefa de tradução), colaboradores, recursos, leitores e, é claro, de inúmeros fatores específicos relacionados ao tradutor que caracterizam seu mundo cotidiano e as atividades profissionais à sua volta. Nesse sentido, qualquer abordagem pedagógica que se dedique apenas a lidar com aspectos puramente linguísticos, ou até mesmo textuais ou culturais, sobretudo na perspectiva contrastiva, seria simplista demais.

Na terceira seção, intitulada *From the Complexities of Translation to an Enactivist View of Translator Education* ("Das complexidades da tradução a uma visão enatista da formação de tradutores"), o autor expõe que, longe de serem lineares, os métodos e as técnicas empregados no ensino e na aprendizagem de tradução têm características complexas, por envolverem colegas aprendizes, professores, instituições e toda a comunidade de prática de tradução. Para Kiraly, os tradutores não são treinados, eles coemergem. Assim, ao efetuar uma crítica à abordagem transmissionista fortemente arraigada às salas de aula de ensino e aprendizagem (e não só) de tradução, a abordagem enatista de Kiraly propõe não apenas colocar o estudante em constante contato com o mundo, mas sugere que a cognição humana seja entendida como uma ação guiada pela percepção, a enação, do termo espanhol *en acción* (cf. nota dos tradutores), o que nos fez acrescentar à tradução do termo *networks*, presente no título da seção anterior, a palavra "emaranhado", já que se trata, na discussão de Kiraly, de múltiplas redes que se organizam e reorganizam o tempo todo. A tradução de *network* por "rede" e o acréscimo de "emaranhado" também aludem ao *aparente* caos que a abordagem suscita, conforme Kiraly nos explica na seção 4 de seu texto.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

Na quarta seção, que tem como título *Growing a Curriculum* ("Cultivar um currículo"), o autor observa que as unidades básicas da concepção de um currículo e de suas disciplinas podem ser planejadas a partir de projetos colaborativos autênticos. Traçando uma semelhança com as folhas do ramo de uma árvore, cada projeto, representando uma folha, compreende uma oportunidade de aprendizagem, ao mesmo tempo única e pertencente a uma comunidade maior. Kiraly relaciona os projetos autênticos às linhas costeiras de um desfiladeiro, às folhas de uma árvore, às redes neuronais de um organismo e à couve-flor romanesca. Para ele, assim como ocorre na natureza, os projetos são espontaneamente recursivos. Como o verbo "cultivar" nos remete tanto à ideia de "plantar, regar e observar" quanto "desenvolver-se para o estudo, educar-se ou adquirir cultura", julgamos ser essa uma tradução relevante para "*growing*". (cf. https://www.aulete.com.br/cultivar).

Na quinta e última seção, Kiraly afirma que, apesar de a abordagem por projetos autênticos revelar-se como um empreendimento pedagógico de sucesso para levar a cabo os processos de ensino e aprendizagem, ela ainda precisa ser observada de forma sistemática, visando a como e por que funciona.

Assim, esperamos que os professores, alunos e pesquisadores em geral interessados nas problemáticas do ensino e da aprendizagem na formação de tradutores possam se beneficiar de nossa tradução. E mais uma vez, como vem acontecendo há milênios, a tradução se mostra com um exercício incontestável para compreendermos a fundo a fecundidade da teoria de um autor ou de um texto.

Por fim, agradecemos ao Conselho Editorial da revista científica *Belas Infiéis* por nos apoiar na obtenção dos direitos de tradução do texto do professor Don Kiraly junto à revista científica *Meta.*

Os tradutores
Marileide Dias ESQUEDA - UFU
Gabriel Albuquerque FERREIRA - UFU
Cecília Franco MORAIS - UFU

REFERÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO

Anderman, G. (2007). Linguistics and Translation. In P. Kuhiwczak, & K. Littau (Eds.), *The Companion to Translation Studies*, (pp. 45–62).

Arrojo, R. (1993). *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Imago.

Cormier, M. (1998). En torno a una pedagogía centrada en el estudiante: el método "Aprendizaje a través de problemas" aplicado a la terminología. *Onomazein***,** *3*, 177–193. https://doi.org/10.7764/onomazein.3.10

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

Esqueda, M. D. (2018). Ensino de Tradução: Culturas Pedagógicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *57*(2), 1244–1273. http://dx.doi.org/10.1590/01031813865188036460 1

Esqueda, M. D. (2019). Tecnologias da Tradução e Pedagogia Colaborativa. *Tradterm*, (34), 48–80. https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v34i0p48-80

Esqueda, M. D. (2020). Ensino de Tradução: Perfis e abordagens pedagógicas de docentes brasileiros e canadenses. *Belas Infiéis*, *9*(1), 127–166. https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v9.n1.2020.24657

Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins. (Obra original publicada em 1995).

Gouadec, D. (2003). Position Paper: Notes on Translator Training. In A. Pym, C. Fallada, J. Ramón Biau, & J. Orenstein (Eds.), *Innovation and E-Learning in Translator Training*. (pp. 11–19). Universitat Rovira i Virgilli.

Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, *60*(2), 256–280. https://doi.org/10.7202/1032857ar

Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta*, *57*(1), 82–95. https://doi.org/10.7202/1012742ar

Nord, C. (2000). Training Functional Translators. *Cadernos de Tradução*, *5*(1), 27–46.

Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: an accelerated course* (1. ed.). Routledge.

Venuti, L. (Ed.). (2017). *Translation Teaching: programs, courses, pedagogies*. Routledge.

CULTIVANDO UMA PEDAGOGIA DA TRADUÇÃO BASEADA EM PROJETOS: UMA PERSPECTIVA FRACTAL

GROWING A PROJECT-BASED TRANSLATION PEDAGOGY: A FRACTAL PERSPECTIVE

Don KIRALY
Professor
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
English Department of Linguistics and Translation Studies
Germersheim, Alemanha
www.blogs.uni-mainz.de/fb06innovationftsk/trainersresearchers/dr-donald-kiraly/
don.kiraly@gmx.de

Traduzido por

Marileide Dias ESQUEDA
Professora
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Curso de Bacharelado em Tradução
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/3341029625579574
orcid.org/0000-0002-6941-7926
marileide.esqueda@ufu.br

Gabriel Albuquerque FERREIRA
Mestrando
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/5841543746880818
orcid.org/0000-0003-0355-9152
gabriel.albuquerque@ufu.br

Cecília Franco MORAIS
Doutoranda
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
lattes.cnpq.br/6090142714669854
orcid.org/0000-0002-0759-1339
cecilia.morais@ufu.br

Resumo: Este artigo traça um caminho fractal através da psicologia e filosofia educacionais, numa tentativa de elucidar uma perspectiva arborescente de fontes de inspiração complementares e interdisciplinares para uma pedagogia da tradução baseada em projetos. A partir de uma abordagem socioconstrutivista baseada em projetos proposta na virada do milênio, tenta-se desenhar um quadro mais amplo das influências sinérgicas subjacentes a uma abordagem "holístico-experiencial" emergente da formação de tradutores. O pós-modernismo, a ciência cognitivo-enatista, a teoria da complexidade, a teoria educacional transformacional e a epistemologia socioconstrutivista são algumas das raízes complementares que podem ser vistas como fontes potenciais de inspiração para o cultivo de uma abordagem centrada na aprendizagem para o desenvolvimento da *expertise* do tradutor em ambientes institucionais.
Palavras-chave: Aprendizagem holístico-experiencial. Aprendizagem baseada em projetos. Representação fractal. Enação. Interdisciplinaridade.

Abstract: This article traces a fractal path through educational psychology and philosophy in an attempt to elucidate an arborescent perspective of complementary inter-disciplinary sources of inspiration for a project-based translation pedagogy. Starting with a social-constructivist, project-based approach proposed at the turn of the millennium, an attempt is made to paint a broader picture of the synergistic influences underlying an emerging "holistic-experiential" approach to translator education. Post modernism, enactive cognitive science, complexity theory, transformational educational theory and social-constructivist epistemology are some of the complementary roots that can be seen as potential sources of inspiration to nourish a learning-centered approach to developing translator expertise in institutional settings.
Keywords: Holistic-Experiential Learning. Project-Based Learning. Fractal Representation. Enaction. Interdisciplinarity.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

1. Para além do socioconstrutivismo

Já se passou mais de uma década desde que minha tese intitulada *A Social Constructivist Approach to Translator Education* [Uma abordagem socioconstrutivista para a formação de tradutores] (Kiraly, 2000) foi publicada. Naquela época, a "aprendizagem baseada em projetos" era uma novidade na pedagogia da tradução, e foi possível citar apenas dois pesquisadores, Rosemary Mackenzie e Jean Vienne, que publicavam sobre o tema na época. Na Escola de Linguística Aplicada e Estudos Culturais da Universidade de Mainz (já então a maior instituição de ensino de tradução do mundo), onde tenho formado tradutores desde 1983, não havia, até onde soubesse, um único colega sequer, em nenhum departamento, que estivesse experimentando a aprendizagem baseada em projetos no ano 2000.

Dez anos depois, no segundo semestre de 2010–2011, houve uma série de palestras na referida Escola de Linguística Aplicada e Estudos Culturais com o título *Project-based Translator Education* (Formação de tradutores baseada em projetos). Ao longo do semestre, foram realizadas 16 palestras, cada uma delas tratando de um projeto diferente que havia sido concluído recentemente ou que ainda estava em andamento dentro dos programas de formação de tradutores ou intérpretes em Germersheim. O *Zeitgeist*[i] na formação de tradutores de fato mudou no período de uma década. A série de palestras em Germersheim é apenas um sinal de um movimento diferente nos programas de formação de tradutores profissionais, que se distancia da ênfase quase exclusiva dada ao ensino dirigido, transmissionista e centrado no professor, rumo à aprendizagem experiencial e colaborativa.

Enquanto ouvia a série de palestras em questão e depois, enquanto coeditava os artigos que seriam incluídos em um livro sobre o tema de projetos nos estudos de tradução e interpretação, fiquei bastante incerto em relação a muitas das filosofias educacionais dos apresentadores e de suas suposições básicas sobre a natureza do conhecimento, assim como sobre a maneira com que as várias experiências pedagógicas que estavam sendo discutidas se relacionavam a outras pesquisas em pedagogia da tradução, dentre outras coisas. Para situar as várias abordagens subjacentes às experiências, precisaria saber mais, por exemplo, sobre as epistemologias educacionais dos apresentadores, seus entendimentos sobre como a mente funciona, como as equipes funcionam e como a aprendizagem ocorre, bem como sobre suas opiniões em relação à natureza dos próprios processos de tradução. No caso de muitas das palestras, parecia haver uma suposição implícita de que o "projeto" educacional de tradução tem um valor intrínseco que demanda quase nenhuma explicação ou justificativa. Embora os

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

projetos possam ser intuitivamente convidativos para os professores e estudantes cansados das abordagens transmissionistas utilizadas na aprendizagem de habilidades de tradução, argumentaria que oferecer uma visão da epistemologia pedagógica subjacente e da rede de vínculos relacionadas ao pensamento e à pesquisa interdisciplinar não só pode contribuir com fundamental credibilidade para uma abordagem pedagógica baseada em projetos, mas também ajuda a garantir sua consistência, coerência e irrefutabilidade.

Aqui abordarei alguns dos principais elos entre, por um lado, minha própria abordagem baseada em projetos para a formação de tradutores, publicada em Kiraly (2000) e, por outro, teorias e pesquisas em diversas disciplinas que contribuíram para a evolução desta abordagem durante a última década. Vários aspectos desse sistema orgânico entrelaçado de vínculos e raízes foram discutidos em uma série de publicações recentes (Kiraly, 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010), mas tentarei reunir aqui, conjuntamente, os mais proeminentes. Tenho dois objetivos principais em mente. Gostaria de ilustrar, com base em minha abordagem, que a explicação das raízes epistemológicas e (multi)disciplinares de uma pedagogia pode contribuir significativamente para sua credibilidade e viabilidade para além da sala de aula ou do currículo.

1.1. Um resumo da abordagem socioconstrutivista para a formação de tradutores

Minha abordagem baseada em projetos para a formação de tradutores foi originalmente pensada, em especial, a partir da visão socioconstrutivista vygotskiana de que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo evoluem primeiramente através da comunicação entre as pessoas, e que o pensamento dentro da mente de uma pessoa em particular é um derivado de segunda ordem do pensamento coletivo e da participação na interação social. Inicialmente, baseei-me em vários construtivismos, incluindo os de Lev Vygotsky (1994) e de John Dewey (1938), em trabalhos sobre a aprendizagem colaborativa em comunidades de prática, com base, por exemplo, em Kenneth Bruffee (1995) e em estudos sobre *expertise*, incluindo a pesquisa de Donald Schon (1987) e a de Carl Bereiter e Marlene Scardamaglia (1993). Com base nessas referências e em fontes a elas relacionadas, delineei uma abordagem sistemática para o desenvolvimento curricular, planejamento de disciplinas e aulas, interação em sala de aula, formação envolvendo tradução assistida por computador e avaliação da aprendizagem em torno de um evento educacional único de "projeto de tradução autêntico e colaborativo" (um trabalho

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

holístico realizado por uma equipe de estudantes a serviço de um cliente ou usuário do mundo real).

Ao invés de adotar uma abordagem reducionista e convencional para o desenvolvimento de habilidades ou competências em tradução, ou para a resolução de problemas de tradução contrastiva, minha epistemologia pedagógica pessoal e não fundacional levou-me a propor o projeto autêntico como a atividade-chave do processo educacional, cujo foco principal dos estudantes passa a ser o manejo, a experimentação e a aprendizagem da profissão de tradutor através do trabalho real em sala de aula. Seria através do envolvimento nessa autêntica experiência de trabalho que os estudantes desenvolveriam as habilidades e competências que os prepariam para enfrentar novos projetos de dificuldade cada vez maior, dentro e, eventualmente, fora do ambiente acadêmico. Propus também que a formação de tradutores pudesse ser vista como uma sequência de projetos complexos que, (tomando emprestado a perspectiva da teoria da complexidade), em vez de se estender de forma linear, como um fluxograma euclidiano, de simples a complicado ou do conhecimento básico a habilidades avançadas, fluem e emergem em um processo recursivo de autonomia e competência cada vez maiores.

Ao empreender uma série de projetos colaborativos complexos — a conclusão de cada um deles marcando o início do próximo — os estudantes seriam expostos a uma ampla amostra de atividades de aprendizagem autenticamente situadas e multifacetadas em ambientes reais de trabalho (e não apenas realistas). Esses serviriam como locais para iniciar e dar andamento ao desenvolvimento de subcompetências de tradutores por meio da experiência em primeira mão, com o apoio de colegas (membros da equipe do projeto) e do "professor" designado pela universidade (que atua mais como um guia, assistente, consultor e mentor, do que como um professor), bem como com a contribuição e o *feedback* de clientes, revisores e editores.

Gosto de comparar a situação desse tipo de trabalho em sala de aula com a de um possível equilibrista na corda bamba, que começaria caminhando em uma corda a apenas alguns centímetros do chão, mas que em algum momento deve subir bem alto no ar para trilhar seu percurso em uma corda estreita que balança longe do chão, à beira do precipício — muito antes de se aventurar no picadeiro sob a luz dos holofotes. O estudante de tradução, em minha opinião, deve ter muitas oportunidades de experimentar de forma ativa, visceral e colaborativa os desafios, os dilemas, as pressões e as muitas vezes contraditórias lealdades e armadilhas inesperadas às quais os tradutores estão sujeitos — durante seus estudos e não somente após a

conclusão do curso. Esse é um conhecimento corporificado, uma característica essencial da formação profissional. Descrevi o objetivo geral da minha abordagem como o de empoderar os estudantes. Em vez de perpetuar o papel convencional da instituição educacional de moldar, regular e controlar o comportamento do aluno por meio da distribuição do conhecimento, o objetivo é capacitá-lo a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, por atribuir sentido e por seu futuro. Minha abordagem, em essência, pode ser descrita como transformadora, colaborativa, experiencial e de aprendizagem centrada no aluno, em vez de transmissionista, solitária e orientada para o ensino, que faz uso da técnica de giz e lousa centrada no professor, e que ainda é comum em muitas aulas de tradução convencionais, como enfatizado por Echeverri (2008).

Na próxima seção, gostaria de mostrar como essa abordagem é profundamente eclética. Com isso quero dizer que as raízes conceituais da abordagem, extraídas de vários domínios diferentes, servem como um sistema pedagógico "de cultivo", que pode informar a abordagem em todos os níveis, desde o desenvolvimento de todo um currículo de formação de tradutores até as atividades específicas empreendidas em uma determinada sala de aula. Também desejo ilustrar como minha abordagem está evoluindo devido à influência de novas concepções teóricas vindas de fora, bem como meus novos entendimentos dos processos pedagógicos obtidos através da própria implementação dessa abordagem.

2. No emaranhado das redes pedagógicas: sinergias, raízes e ramos

O que concebo como uma representação fractal[1] da metodologia da formação de tradutores está apresentado na Figura 1, isto é, um esboço arbóreo de algumas das potenciais raízes e vínculos conceituais e epistemológicos que podem ser considerados como base para minha abordagem atual do desenvolvimento curricular e das disciplinas. A árvore tem o objetivo de refletir metaforicamente a natureza fractal da prática teórica. Gostaria de enfatizar a importância de adotar uma explicação metafórica aqui porque, junto a Lakoff e Johnson (1980), acredito piamente que as metáforas que usamos para falar da nossa realidade social realmente nos ajudam a interpretar e, de fato, construir tal realidade:

> As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente as realidades sociais. Uma metáfora pode, portanto, ser um guia para ações futuras. Tais ações, é claro, se enquadrarão na metáfora. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora para tornar a

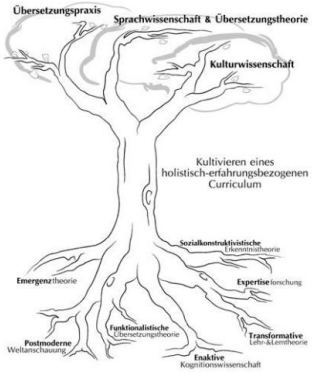
ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

> experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias autorrealizáveis. (Lakoff & Johnson, 1980, p. 112)

Descobri que ter como foco a metáfora fractal ao conceber uma disciplina, preparar ou ministrar uma aula e desenvolver ou atribuir notas a um teste serve como uma constante lembrança tangível de meus papéis e responsabilidades como educador, a partir de uma perspectiva pós-modernista. Minha representação desse modelo arbóreo pretende ser ilustrativa das relações envolvidas, mas não pretende ser exaustiva, exclusiva ou precisa.[2]

Se eu tivesse que identificar um termo chave que resuma minha abordagem, hoje, ele seria *holístico-experiencial*, que enfatiza o papel proativo dos alunos ao *tomarem conhecimento* através da experiência (inter)pessoal. Um retorno à visão puramente socioconstrutivista revela uma ampla gama de abordagens de várias áreas que apoiam, nutrem e inspiram essa abordagem. A escolha de uma árvore vivente para ilustrar a relação entre essas raízes multidisciplinares e minha abordagem holístico-experiencial reflete a visão ecológica de que a aprendizagem é um processo intersubjetivo sinérgico. Da mesma forma, a relação sinérgica entre raízes e folhas reflete metaforicamente a crença de que os resultados da pesquisa pedagógica nos Estudos da Tradução podem explicar, assim como podem ser alimentados, por outras áreas secundárias.

Figura 1 - *Uma visão fractal dos potenciais vínculos multidisciplinares na pedagogia da tradução baseada em projetos*



Nota: Tradução dos componentes da Figura 1 – Prática de Tradução; Linguística e Teoria da Tradução; Estudos Culturais; Cultivo de um Currículo Experiencial-Holístico; Epistemologia Socioconstrutivista; Teoria Emergentista; *Expertise* em pesquisa; Teoria Funcionalista da Tradução; Visão Pós-Moderna do Mundo; Teoria Transformacional do Ensino e da Aprendizagem; Estudos Cognitivo-Enatistas.

Sugiro que a rede de raízes subjacente a qualquer abordagem pedagógica deve ser identificável e sinérgica para que ela seja convincente. Em outras palavras, a práxis pedagógica que representa a implementação e as manifestações de uma abordagem, desde a concepção do currículo até a criação da disciplina, passando pelas técnicas pedagógicas e a avaliação, deve ser consistente com as raízes conceituais subjacentes para que possa ser considerada como reflexo de um sistema bem fundamentado e viável. Caso contrário, e eis minha contenda, uma abordagem pode até ser coesa e válida superficialmente, mas, como uma planta que foi separada de seu sistema radicular, sua capacidade de se sustentar será bastante limitada.

2.1. A tradução como um processo complexo

Mais de uma década depois, olhando à distância minha abordagem colaborativa, socioconstrutivista e baseada em projetos autênticos para o desenvolvimento da competência do tradutor, acredito que podemos vê-la como um resultado natural de um conjunto único de tendências simbióticas e sinérgicas na filosofia e na ciência; relacionei as raízes de minha figura arbórea com um conjunto de disciplinas e tendências acadêmicas específicas que estão intimamente ligadas à minha abordagem. Vejo a abordagem, hoje, como uma manifestação clara de uma visão pós-moderna e complexivista de mundo uma visão que se tornou consideravelmente mais explícita em minha própria mente nos últimos anos. Para explicá-la simplesmente usando imagens comuns da teoria da complexidade, acredito que o trabalho do tradutor raramente é simples ou complicado. Em vez disso, como regra, é o epítome da complexidade: não é baseado em regras, autossimilar e recursivo. Raramente temos equivalências um-para-um que conectamos mecanicamente em textos para substituir até mesmo as palavras da língua de origem — muito menos frases, orações, sentenças — ou sentido. E como meu próprio estudo sobre os protocolos verbais acerca dos processos cognitivos imbricados na tradução mostrou, publicado em Kiraly (1995), raramente os problemas são resolvidos pela aplicação mecânica de regras. Como os tradutores enfrentam constantemente novos problemas e desafios (embora autossimilares), uma heurística adaptável é muito mais útil para seu trabalho do que a aplicação rígida de regras.

A tradução também é complexa no sentido de que estamos constantemente tentando resolver problemas que surgem de forma dinâmica a partir das novas e infinitamente variáveis constelações de palavras, conceitos, mensagens, autores, clientes, *briefings* de tradução (ou orientações para a tarefa de tradução), colaboradores, recursos, leitores e, é claro, os inúmeros

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. “Preparando o terreno”: palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

fatores específicos relacionados ao tradutor que caracterizam o mundo cotidiano e as atividades profissionais à sua volta. Um fator-chave da teoria da tradução funcional é o de especificar o papel do tradutor como aquele que necessita identificar, avaliar e pesar os inúmeros fatores, parâmetros e restrições das tarefas de tradução e produzir textos-alvo que satisfaçam as necessidades de clientes e leitores. E, mesmo assim, nessa tradução funcional, ainda existe uma autossimilaridade nos projetos de tradução do mundo real; eles tendem a compartilhar categorias de características de modo que, uma vez que os tradutores tenham trabalhado em um grande número de projetos, eles saberão que (e de que forma) a gestão da terminologia e da temática, as normas de tradução e a etiqueta profissional fazem parte do trabalho do tradutor — e saberão como lidar com eles de forma heurística, isto é, por analogia com projetos previamente concluídos. O mesmo se aplica aos problemas de tradução. Para resolver os inúmeros novos obstáculos que enfrentamos dia a dia e momento a momento enquanto trabalhamos em uma tradução (em vez das regras de tradução, que raramente existem, e se é que existem), dependemos de nossa compreensão da experiência real anterior no mundo: como tradutores, é claro, mas também como comunicadores, membros de equipes, agentes e gerentes de informação e usuários de sistemas computacionais. Colocamos em ação nossa compreensão adquirida das normas e estratégias para avaliarmos o contexto em questão, na tentativa de lidarmos com as reviravoltas de cada projeto de tradução em que estamos envolvidos — e de cada problema de tradução que encontramos (ou criamos).

3. Das complexidades da tradução a uma visão enatista da formação de tradutores

Adotar essa visão do trabalho do tradutor nos leva, por meio de um modelo arbóreo, a uma visão semelhante dos métodos e técnicas adequados para a formação do tradutor. Se a competência do tradutor implica a capacidade de construir e aplicar heurísticas complexas em sintonia com comunidades de prática relevantes, então a visão modernista e mecanicista do mundo que foi transmitida às ciências sociais através do trabalho de pensadores como René Descartes e Francis Bacon, que, por suas vezes, recorreram a pré-modernistas como Sócrates, Platão, Euclides e Copérnico (cf. Davis, 2004), retratando o mundo como uma máquina — bem ordenada e com causas e efeitos previsíveis e baseados em regras — não é uma base especificamente viável para uma abordagem sistemática da formação de tradutores. Em vez disso, a partir dessa perspectiva fractal, minha abordagem colaborativa, baseada em projetos autênticos, pode ser vista como aquela que emerge ao situar a necessidade de formar tradutores

dentro da interação de sinergias entre a cosmologia pós-moderna e a ciência cognitiva e enatista. Dessa perspectiva, a mente não é considerada um espaço de armazenamento mecânico ou um dispositivo de solução de problemas semelhante a um computador localizado dentro de cérebros, mas um processo dinâmico e irreproduzível tanto dentro como entre interlocutores e, muitas vezes, parcialmente terceirizado para recursos no ambiente e compartilhado nas comunidades de prática. Nessa visão, os tradutores não são treinados, eles emergem. Na verdade, eles coemergem com seus colegas aprendizes, seus professores, as instituições que frequentam e toda a comunidade de prática de tradução com a qual e com quem eles interagem, à medida que se tornam aos poucos mediadores profissionais da língua.

3.1. O potencial de uma visão fractal da Pedagogia da Tradução

Figura 2 - *Uma folha, uma seção transversal de um romanesco, e um padrão deixado pela água capturada entre camadas de pedra*

Foi o trabalho de Brent Davis (2004), professor de educação matemática na Universidade de Calgary, que chamou minha atenção para o potencial de uma visão fractal dos fenômenos educacionais, por trazer inovação à formação de tradutores, assim como para o potencial valor em ver o desenvolvimento da competência dos tradutores como um processo enativo. Nas discussões sobre os fractais, os brócolis romanescos (Figura 2) são frequentemente citados como um ótimo exemplo de complexidade própria e similar presentes na natureza. O padrão distinto de saliências e redemoinhos, de colinas e vales permanece praticamente idêntico em diferentes níveis de ampliação — quer se veja o vegetal como um todo à distância, ou ampliado com o foco em uma protrusão maior ou até menor. A característica da autossimilaridade pode ser vista em uma grande variedade de fenômenos naturais, tais como em galhos e raízes de plantas e árvores, nas formas de um floco de neve, na topografia de uma cadeia de montanhas, em uma costa escarpada, na estrutura dos sistemas vascular e nervoso humanos, assim como em muitas plantas e árvores. Geômetras fractais enfatizam que tais estruturas autossimilares são comuns na natureza — ao contrário das perfeitas formas euclidianas que as crianças aprendem na escola — e que nós frequentemente

as utilizamos para impor uma ordem rígida, tanto nos artefatos quanto na atividade humana. Em ambientes educacionais e em outros contextos sociais, a interação tem, com regularidade, se mostrado fractal também — por exemplo, quando o conhecimento é gerado, interpretado e construído por indivíduos, pequenos grupos e depois por grupos maiores e por toda uma comunidade (cf. Prechter, 2004).

O empreendimento colaborativo de projetos autênticos de tradução em um ambiente institucional pode ser visto como autossimilar ao trabalho realizado por tradutores profissionais individuais e equipes de tradutores em toda a comunidade de prática de tradução. Na medida em que os projetos educacionais são autênticos e os limites da sala de aula são permeáveis, as normas da comunidade serão refletidas em cada parte de cada projeto, assim como no trabalho de cada tradutor emergente. Isso ilustra a natureza fractal dos projetos autênticos de sala de aula e ao mesmo tempo reflete uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. Um aspecto que o tradutor emergente pode não reconhecer, entretanto, é que a aprendizagem não é uma via de sentido único. Normas, estratégias e procedimentos utilizados pelas comunidades de prática relacionadas também podem ser afetados pela práxis de cada tradutor emergente.

Tudo isso fez sentido para mim durante uma aula de legendagem na qual o grupo assumiu o trabalho de legendagem de um documentário para um pequeno estúdio de cinema em Wiesbaden. Recebemos instruções para legendar o documentário usando um *software* gratuito de legendagem e salvar nossas legendas em um determinado formato para que um funcionário do estúdio de cinema importasse-as, posteriormente, a seu equipamento de legendagem profissional, "queimando-as", assim, no material do documentário. Nem os estudantes nem eu sabíamos nada sobre as normas e padrões de legendagem e não sabíamos como utilizar o *software* gratuito. Conseguimos, no entanto, adquirir esse conhecimento e essa habilidade através da autoinstrução. Uma vez finalizadas, algumas semanas depois, as legendas foram enviadas para o estúdio de cinema, e ficamos bastante satisfeitos com nossa experiência de aprendizagem e com a qualidade das legendas prontas. Em um ou dois dias obtivemos um retorno do estúdio de cinema: eles não conseguiram importar nossas legendas para seu complexo sistema Macintosh. O prazo para o envio do documentário legendado para sua inclusão em um festival de cinema estava próximo, e o estúdio de cinema pediu à nossa classe que propusesse uma solução para o problema. No final, os alunos concordaram em viajar em duplas para Wiesbaden, por um período de cinco dias, e inserir manualmente as legendas no sistema Macintosh do estúdio.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

Naturalmente, os estudantes teriam de aprender a usar o sistema por conta própria e depois realizar a tarefa sob considerável pressão de tempo, o que eles, felizmente, conseguiram fazer. No final das contas, não havia ninguém no estúdio de cinema que realmente soubesse como usar o novo *software* Macintosh da empresa, então os estudantes acabaram não apenas aprendendo a usá-lo e a inserir através dele as legendas, como também ensinaram os funcionários do estúdio de cinema a realizarem tal tarefa. A aprendizagem por parte dos estudantes, de mim e dos funcionários do estúdio de cinema foi multifacetada e multidimensional e, talvez, mais importante do que isso, – não planejada e imprevisível.

Nessa perspectiva, o indivíduo não se encontra meramente "situado", no sentido convencional do termo, ou seja, inserido em uma situação essencialmente fixa e estática, como um ator colocado em um cenário; ao invés disso, o indivíduo é uma parte orgânica e inextricável da própria situação, sendo que cada situação em si está situada no interior de situações cada vez mais complexas. Aqui podemos ver o processo de construção do conhecimento ocorrendo simultaneamente em muitas camadas e em muitas constelações. Obviamente, um modelo "conduíte" e transmissionista de aprendizagem dificilmente seria aplicável aqui. É bem possível que os professores possam, em algum sentido, "transmitir" conhecimentos relativamente triviais (mas não menos úteis!) aos alunos. Mas, de uma perspectiva enatista, o conhecimento de ordem superior como "fazer, ser e tornar-se" deriva especialmente de uma experiência pessoal e colaborativa autêntica.

> Ou seja, a aprendizagem não é vista como um "acolher" ou uma "teorização sobre" uma realidade que é externa e separada do aprendiz. Ao contrário, a aprendizagem será entendida como uma participação no mundo, uma coevolução do conhecedor e do conhecido que transforma ambos. (Davis, Sumara, & Luce-Kapler, 2000, p. 64)

Aqui, a aprendizagem deve ser um processo altamente interativo, proativo e transformador. Ela é compreendida como algo que prossegue em ritmos diferentes e revela contornos diferentes a cada momento e em cada indivíduo. O objetivo é contribuir para o surgimento de pensadores independentes, solucionadores competentes de problemas heurísticos e tradutores conhecedores do assunto que emergem de seus estudos como neoprofissionais, com um profundo conhecimento da panóplia de habilidades e competências que podem esperar encontrar no mundo que ultrapassa a torre de marfim.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

3.2. Outras vertentes de uma abordagem holístico-experiencial

Essa forma de ver a formação de tradutores profissionais está presente no trabalho de biólogos cognitivistas como Humberto Maturana e Francisco Varela (1992), que demonstraram que os sistemas naturais em geral, incluindo a mente humana, são essencialmente autopoiéticos — ou seja, autocriadores e autossustentáveis. Foi Varela quem chamou esse processo permanente de tornar-se: "enação".[ii] Nessa ótica, a aprendizagem não é essencialmente um processo de receber ou construir informação ou conhecimento, mas um ato permanente de tornar-se. A enação está muito alinhada com as perspectivas ecológicas, como as iniciadas por Fritjof Capra e Gregory Bateson, que durante décadas concentraram-se na natureza coemergente e sinérgica dos sistemas — com implicações radicais para a compreensão de uma tremenda variedade de fenômenos perplexos em nosso mundo, desde o aquecimento global até a interação em sala de aula.

Outros pensamentos que influenciam a minha abordagem, em especial aqueles oriundos das áreas de Psicologia e Filosofia da Educação, têm se mostrado, ao longo dos anos, inestimáveis para explicar abordagens educacionais, mas raramente têm sido referenciados em trabalhos sobre formação de tradutores. No campo da formação em língua estrangeira, por exemplo, o ensino centrado no aluno (cf. Tudor, 1992) e a psicologia humanística de Carl Rogers e Abraham Maslow desempenharam um papel importante para afastar algumas salas de aula de línguas estrangeiras da autoridade arbitrária do professor e da abordagem transmissionista de ensino e aprendizagem, e conduzi-las em direção à criação de uma comunidade autêntica na sala de aula, onde as necessidades psicológicas dos alunos, incluindo a afetividade, autoestima e autorrealização, podem ser atendidas através da participação autêntica nas comunidades de prática (linguística, cultural, social e cognitivista). Menciono esses campos de investigação para ilustrar melhor a amplitude e a profundidade potenciais do sistema de raiz conceitual que sustenta uma abordagem pedagógica. Como sugeri no início deste artigo, eu afirmaria que a força sinérgica desse sistema de raiz subjacente é fundamental para garantir sua viabilidade e sustentabilidade.

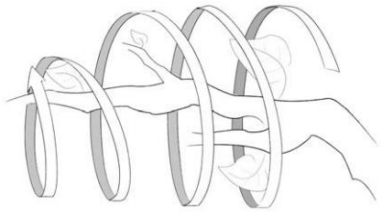
4. Cultivar um currículo

Passando agora para outro nível fractal da abordagem holístico-experiencial que tenho "cultivado", observemos por um momento o desenvolvimento curricular. A Figura 3 é um esboço diagramático muito básico de como se pode ver o desenvolvimento curricular a partir

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

de uma abordagem pedagógica baseada em projetos e fundamentada em uma visão emergente do mundo.

Figura 3 - *Projeto de currículo emergente a partir de uma abordagem holístico-experiencial*



Na Figura 3, a coroa da minha árvore de desenvolvimento pedagógico (práxis de tradução, teorias linguística e de tradução, e estudos culturais) compreende três macrocomponentes válidos para os currículos de formação de tradutores. O conhecimento prévio (declarativo) é o foco dos dois últimos componentes, ao passo que a competência enatista (procedimental) do tradutor é o foco principal do componente da práxis de tradução. Embora o projeto autêntico seja adequado como atividade de aprendizagem para os três componentes, meu foco aqui é o componente da práxis de tradução.

As unidades básicas de concepção do currículo e das disciplinas são projetos colaborativos autênticos (representados pelas folhas do ramo), compreendidos, cada um deles, como uma oportunidade de aprendizagem experiencial multifacetada (e coemergente). Os projetos são vistos, mais uma vez, como autossimilares e recursivos — mas únicos, assim como as linhas costeiras, as árvores, as redes neuronais e a couve-flor romanesca. A natureza espontaneamente recursiva dos projetos reflete-se na característica espiral do currículo, que lembra o conceito de currículo espiral proposto por Jerome Bruner (1960). Por estarem envolvidos na seleção, organização e implementação de um novo projeto após outro, os alunos terão uma série de oportunidades autênticas e complexas para aplicar e aprimorar suas habilidades profissionais emergentes. Em cada projeto, os estudantes estão envolvidos em muitas facetas do trabalho real dos tradutores. Obviamente, os projetos podem e devem ser selecionados para abranger uma ampla gama de competências que os estudantes provavelmente precisarão e os tipos de problemas que eles possivelmente enfrentarão no mundo profissional. As subcompetências da competência do tradutor, por exemplo, como proposto pelo grupo de pesquisa PACTE (cf. Hurtado Albir, 2008), poderiam servir como temas para a delimitação das disciplinas e, consequentemente, para as áreas de domínio ligadas aos projetos. Em

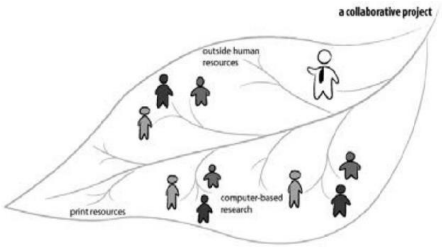
qualquer caso, de uma perspectiva enatista (empoderadora), é essencial que os alunos participem ativamente no processo de seleção, inicialização, desenvolvimento e administração dos projetos empreendidos.

Esse tipo de processo de desenvolvimento curricular reflete o entendimento de que a aprendizagem, o autoconceito do tradutor e o ambiente de trabalho coemergem simultaneamente através de atividades de aprendizagem colaborativa. A partir dessa perspectiva, os sistemas representados pelo indivíduo e seu contexto estão inseparavelmente interligados, e a cognição ocorre, portanto, nos interstícios dos sistemas que mutualmente emergem. Nessa visão, as pessoas são, em si mesmas, compostas de sistemas biológicos, psicológicos e neurológicos e estão intrinsecamente interconectadas com os sistemas sociais e físicos nos quais (inter)agem. A aprendizagem em tal ambiente é eminentemente enatista do ponto de vista da ciência cognitivista. Ou seja, está profundamente enraizada em uma ação autêntica e representada — na cognição situada.

A meu ver, e conforme descrito por Fenwick e Tennent (2004), enquanto uma panóplia de atividades de aprendizagem — mesmo as projetadas por professores — pode ser integrada em uma pedagogia holístico-experiencial, é a perspectiva enatista que fornece a mais ampla, básica e válida base epistemológica para a interação entre uma variedade de técnicas pedagógicas. Minha técnica preferida para o projeto educacional enatista na formação de tradutores (Figura 4) implica iniciar experiências autênticas de aprendizagem focadas na conclusão colaborativa de peças reais de trabalho. Isso pode incluir traduções encomendadas por clientes do mundo real, mas também outros tipos de trabalhos publicados. Meus alunos e eu procuramos ONGs que precisavam de traduções que não podiam custear; os alunos, em alguns de meus seminários, contribuíram para partes de nossas páginas da *web* sobre o livro *Innovation in Translator Education*[3] (*Inovação na Formação de Tradutores*), e outros grupos de alunos traduziram essas páginas para diferentes idiomas. Esse livro sobre projetos autênticos na formação de tradutores foi parcialmente editado dentro de um seminário de pós-graduação oferecido no Departamento de Inglês em nossa instituição.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. “Preparando o terreno”: palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

Figura 4 - *Uma sala de aula de formação holístico-experiencial de tradutores*



Nota: Tradução dos componentes da Figura 4 – Um projeto colaborativo; Recursos humanos externos; Pesquisa assistida por computadores; Recursos impressos.

A gama de disciplinas que organizei dessa forma diversificou-se com outras atribuições departamentais para cobrir os módulos curriculares a cada semestre, mas incluiu aulas práticas de tradução, cursos de legendagem, uma introdução aos Estudos da Tradução e uma variedade de seminários sobre temas relacionados à aquisição de segunda língua e Estudos de Tradução. Para cada disciplina, com base em uma visão holística do trabalho em questão, meus alunos trabalharam juntos para identificar suas próprias dificuldades e as habilidades que precisavam adquirir para realizar o trabalho, para organizar e gerenciar sua divisão e sequência, para empreender, editar e revisar a tradução em si e para revisar e refletir sobre o trabalho concluído. Cada projeto envolveu interação significativa e complexa com o respectivo cliente, extensa pesquisa sobre um determinado tema e tipo de texto específico, a aquisição de habilidades técnicas e a necessidade de cada participante assumir grande responsabilidade por seu próprio trabalho. A aprendizagem com base nessa perspectiva não é estruturada pelo professor, nem previsível. Ela é emergente: auto-organizada, autossustentável, recursiva e simbiótica.

Talvez o aspecto mais controverso da aprendizagem emergente seja o caos que ela suscita. O ensino tem sido baseado há muito tempo no fato de o professor estar no comando, de ele implementar o currículo e conceber o programa de estudos, isto é, no fato de o professor estar no controle o tempo todo, em cada atividade ou aula. Uma aula baseada em projetos autênticos é um mundo diferente onde reina o caos — pelo menos inicialmente. Esse caos, a ruína do professor modernista controlador, é o ingrediente bem-vindo e de fato essencial para aprender a lidar com a complexidade. Os temas das disciplinas e dos projetos individuais, e os esforços do professor para orientar e ajudar os alunos na criação de competências especializadas, servem para acautelar o processo de aprendizagem contra o caos na sala de aula.

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. “Preparando o terreno”: palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

Ao invés de escolher ou projetar atividades para montar planos de aula, eu, como professor, tento desempenhar um papel de moderador, de facilitador, orientador e apoiador.[4] Quanto menos experiência um grupo específico de alunos tem com a aprendizagem colaborativa autônoma, mais eu tenho que estabelecer as bases para eles: identificar as habilidades e competências que eles podem precisar para realizar um trabalho similar na vida profissional, criar uma estrutura para selecionar ou criar projetos, orientar os alunos para e através das experiências do trabalho em equipe, e ajudá-los a avaliar seu sucesso na aprendizagem contínua. Em disciplinas nas quais os alunos já adquiriram um senso significativo de autonomia, tornaram-se competentes para trabalhar em equipe de forma eficiente, produtiva e responsável, e aprenderam a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, minhas intervenções se tornam cada vez menos invasivas, para permitir que os alunos avancem em direção a uma autonomia cada vez maior ao longo da vida, à medida que se aproximam da conclusão de seus estudos formais. Meu apoio mais extenso (e talvez o uso mais frequente de atividades transmissionistas e cooperativas em sala de aula) pode ser visto como uma espécie de "calçadeira assistida", em que os alunos são gradualmente empoderados a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Como afirma Hanna Risku:

> Em conjunto com a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento emocional emergem a motivação e eventualmente a vontade de iniciar ações em vez de simplesmente completar as tarefas designadas. (Risku, 1998, p. 114)

Em cada projeto, os estudantes e eu, em primeiro lugar, trabalhamos juntos para planejar a estrutura geral do grupo. Tento atrair os estudantes para cada aspecto do processo (complexo) de planejamento. Nós codesenhamos o processo de gerenciamento do projeto, escolhemos o trabalho que os alunos desejam e precisam completar e determinamos maneiras justas de avaliar a aprendizagem dos alunos. Quando o trabalho do projeto começa, começam a surgir perguntas, junto à necessidade de habilidades e competências que os próprios estudantes descobrem que ainda não possuem. Em seguida, trabalhamos juntos para identificar e aprender sobre as ferramentas, as estratégias e os procedimentos para a resolução dos problemas que surgem. É, portanto, o surgimento desses problemas que enquadra e especifica a aprendizagem que os estudantes precisam empreender e as competências que precisam aprimorar. Como Duffy (2009) apontou, é a necessidade de novos conhecimentos percebida

ESQUEDA, Marileide Dias; FERREIRA, Gabriel Albuquerque; MORAIS, Cecília Franco. "Preparando o terreno": palavras introdutórias dos tradutores à tradução do texto de Don Kiraly (2012), *Cultivando uma pedagogia da tradução baseada em projetos: uma perspectiva fractal*. *Revista Belas Infiéis*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 01-23, 2023. e-ISSN: 2316-6614.
DOI: 10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.46755

pelos estudantes que é fundamental para que eles os adquiram (ou os construam) e não algum conjunto de exigências impostas pelo professor.

5. Conclusão

Meu objetivo ao escrever este artigo foi explicar as relações fractais subjacentes à minha abordagem baseada em projetos para a formação de tradutores, que originalmente considerei como enraizada, em seus fundamentos, no socioconstrutivismo e que, desde então, evoluiu claramente para uma abordagem muito mais abrangente e holístico-experiencial, englobando um sistema complexo de raízes interdisciplinares. Ao mesmo tempo, é claro que ainda há muito trabalho a ser feito para estabelecer a viabilidade da abordagem além do escopo de minhas próprias aulas. Por exemplo, os processos de aprendizagem em grupos que levaram ao sucesso do projeto precisam ser observados e descritos para demonstrar como e por que a abordagem funciona. Alguns levantamentos sistemáticos das atitudes dos alunos em relação à sua competência emergente e autoconfiança como tradutores semiprofissionais e como membros de equipe cada vez mais experientes também contribuiriam significativamente para nossa compreensão do valor dessa abordagem. Espero que esta discussão contribua para uma reavaliação das abordagens pedagógicas existentes e emergentes, com o objetivo de melhorar sua coerência, consistência e irrefutabilidade.

REFERÊNCIAS

Bereiter, C., & Scardamaglia, M. (1993). *Surpassing Ourselves*. Open Court.

Bruffee, K. (1995). *Collaborative Learning*. Johns Hopkins University Press.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education.* Harvard University Press.

Davis, B. (2004). *Inventions of Teaching: A Geneology*. Lawrence Earlbaum Associates.

Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging Minds: Learning and Teaching in a Complex World*. Lawrence Earlbaum Associates.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* Simon and Schuster.

Duffy, T. M. (2009). Building lines of communication and a research agenda. In S. Tobias, & T. Duffy (Orgs.), *Constructivist Instruction: Success or Failure* (pp. 351–367). Routledge.

Echeverri, A. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? *TTR, 21*(1), 65–91.

Fenwick, T., & Tennent, M. (2004). Understanding Adult Learners. In G. Foley (Org.), *Dimensions of Adult Learning* (pp. 55–73). Allen & Unwin.

Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR, 21*(1), 17–64.

Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation*. Kent State University Press.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome.

Kiraly, D. (2005). Towards Postmodern Translator Education: from Transmission through Construction to Emergence. *Meta, 50*(4), 1098–1111.

Kiraly, D. (2006a). Beyond social constructivism: complexity theory and translator education. *Translation and Interpreting Studies*, *6*(1), 68–86.

Kiraly, D. (2006b). Sprachmittlung in einer komplexen Welt: Die Übersetzerausbildung im Wandel. In G. Wotjak (Org.), *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und, eds. Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht* (pp. 191–204). Frank und Timme.

Kiraly, D. (2008). Transcultural relating: An example of project-oriented translator education. *Studia Universitatis Babes-Bolyai – Philologia*, *3*, 5–10.

Kiraly, D. (2009). Acknowledging learning as enaction: moving beyond social constructivism towards empowerment in translator education. In C. Laplace, M. Lederer, & D. Gile (Eds.), *La Traduction et ses métiers* (pp. 179–191). Caen: Lettres Modernes Minard.

Kiraly, D. (2010). Emergence in the language classroom: An experiment in facilitated language acquisition. In H. Lee-Jahnke, & E. Prunč (Orgs.), *Am Schnittpunkt von Philologie und Translationswissenschaft, Festschrift zu Ehren von Martin Forstner* (pp. 109–119). Peter Lang.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Maturana, H. R., & Varela, F. (1992). *The Tree of Knowledge*. Shambhala.

Prechter, R. (2004). The fractal nature of the stock market: the human social experience forms a fractal. In N. Lesmoir-Gordon (Org.), *The Colours of Infinity: The Beauty, Power and Sense of Fractals* (pp. 128–139). Clear Press.

Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit***.** Studien zur Translation, 5. Tübingen: Stauffenburg.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Tudor, I. (1992). Learner-centredness in language teaching: finding the right balance. *System*, *20*(1), 31–44.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100.

Vygotsky, L. (1994). Extracts from Thought and Language and Mind in Society. In B. Stierer, & J. Maybin (Orgs.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (pp. 45–58). Multilingual Matters.

Notas

1. Um fractal é uma forma geométrica que se semelha em seus diferentes níveis de ampliação. Esse é o tipo de padrão recorrente e autossimilar que aparece frequentemente na natureza, por exemplo, na estrutura ramificada das árvores, raízes e folhas, nos sistemas nervoso e circulatório, nos cursos de águas naturais, nos litorais... E nas couves-flores romanescas.
2. Em vez de apresentar essas raízes sinérgicas da minha abordagem de forma rígida, tentei tecê-las diretamente no texto. Os termos correspondentes estão destacados.
3. Acesso em: 8 ago. 2011. Disponível em: www.ftsk.uni-mainz.de/user/kiraly[i]***.
4. Este termo foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) para descrever o papel dos professores no apoio à estruturação da aprendizagem pelos indivíduos. Jerome Bruner identificou, anos mais tarde, a relação entre andaimes e o conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Notas dos tradutores

[i] *Zeitgeist*: Termo alemão que significa "espírito do tempo"; o espírito de uma época; o nível cultural, o sentimento, o pensamento, a atmosfera (fig.) ou tudo aquilo que caracteriza um dado período [F.: Do al. *Zeit*, 'tempo', + *Geist*, 'espírito'.] (cf. https://www.aulete.com.br/Zeitgeist).

[ii] Segundo Arendt (2000): A *enação*, termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980, citados por Varela e cols., 1993) a partir da expressão espanhola *en acción*, pode ser entendida a partir de dois pontos: "por um lado, a percepção consiste numa ação guiada, isto é, o estudo da percepção é o estudo da maneira pela qual o sujeito percebedor consegue guiar suas ações numa situação local. Por outro lado, as estruturas cognitivas emergem dos esquemas sensório-motores recorrentes que permitem à ação ser guiada pela percepção. É a estrutura sensório-motora, "a maneira pela qual e sujeito percebedor está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio". (cf. ARENDT, Ronald João Jacques. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2000, v. 13, n. 2 [Acesso em: 9 nov. 2022], pp. 223-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200003>. Epub 20 ago. 2002. ISSN 1678-7153. https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200003).