

TEORIZANDO A FORMAÇÃO PÓS-MODERNA DO TRADUTOR

THEORIZING A POSTMODERN TRANSLATOR EDUCATIONⁱ



Richard Kelly WASHBOURNE
Professor
Kent State University
Department of Modern & Classical Language Studies
Modern and Classical Language Studies
Kent, Ohio, EUA
<https://www.kent.edu/mcls/kelly-washbourne>
<https://orcid.org/0000-0002-8433-6390>
rwashbou@kent.edu

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

Laura Silva DULCI
Doutoranda
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos
lattes.cnpq.br/7974596555727417
orcid.org/0000-0002-3874-9194
laurasdulci@ufu.com

Iara Aparecida da SILVA
Mestre
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos
lattes.cnpq.br/9583194187023875
orcid.org/0000-0001-8351-4020
iara.silva@ufu.br

1

Resumo: O objetivo deste artigo é reunir as diferentes vertentes do pensamento pós-positivista sobre a formação de tradutores, que incluem as dimensões axiológica e epistemológica, bem como a dimensão política, que é frequentemente negligenciada. Nesse prisma, este estudo considera a formação baseada em evidências em oposição à formação baseada em valores, performatividade, diálogo, desconstrução, reflexividade, emergentismo, pedagogia de fronteira, complexidade, pluralismo e enaçãoⁱⁱ de “múltiplas vozes” (González-Davies, 2004). São analisadas 13 noções pós-modernas e suas implicações para a pedagogia da tradução, que abrangem a ética, intersubjetividade, mudança nas relações de poder em sala de aula e o dilema do cânone. Como a incerteza e a fragmentação se conciliam com a inerente orientação para o progresso do projeto formativo? E, ainda, como a consciência pós-moderna é adotada na prática de sala de aula? Ao buscarmos o que Torres del Rey (2002, p. 271) denomina “contexto educativo mais participativo e reflexivo”, concebo o ensino e a aprendizagem pós-modernos no campo disciplinar dos Estudos da Tradução como uma possível abordagem para a adoção de papéis e identidades ativos, flexíveis, criativos, colaborativos e inclusivos para ambos, professores e alunos.

Palavras-chave: Pós-modernismo; pedagogia desconstrutivista; indeterminação; formação baseada em evidências vs. formação baseada em valores; emergentismoⁱⁱⁱ; complexidade.

Abstract: *The goal of this article is to unite the different strands of postpositivist thinking about translator education, including both axiological and epistemological, as well as the often-neglected political dimensions. Accordingly, the study considers evidence-based versus values-based education, performativity, dialogue, deconstruction, reflexivity, emergentism, border pedagogy, complexity, pluralism, and the enactment of “multiple voices” (González-Davies 2004). Thirteen postmodern notions and their implications for translation pedagogics are surveyed, including ethics, intersubjectivity, shifting classroom power structures, and the dilemma of canon.*



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.

How are uncertainty and fragmentariness reconciled with the inherent progress orientedness of the educational project? And significantly, how is postmodern consciousness enacted in classroom practice? In seeking what Torres del Rey (2002, 271) calls a more participatory and reflexive educational context, I entertain postmodern teaching and learning in the discipline as a possible approach to active, flexible, creative, collaborative, and inclusive roles and identities for both facilitators and learners.

Keywords: *postmodernism; deconstructive pedagogy; indeterminacy; evidence-based vs. values-based education; emergentism; complexity.*

APRESENTAÇÃO DA TRADUÇÃO

Traduzindo os pressupostos da formação pós-moderna de tradutores: uma introdução à tradução do texto *Theorizing a postmodern translator education*, de Richard Kelly Washbourne (2023)

O artigo *Theorizing a postmodern translator education*, do autor Richard Kelly Washbourne (2023), vinculado à Kent State University, situada na cidade de Kent, em Ohio, nos Estados Unidos, busca unir diferentes vertentes do pensamento pós-positivista sobre a formação de tradutores. O autor explora as dimensões axiológicas e epistemológicas, além das frequentemente negligenciadas dimensões políticas no ensino da Tradução (aqui grafada em letra maiúscula para atrelar-se tanto aos Estudos da Tradução quanto à prática tradutória e seu ensino).

Na tradução que ora apresentamos, do inglês para o português brasileiro, foi crucial que detivéssemos especial atenção a vários conceitos importantes e aos conjuntos de termos que os acompanhavam. Descrevemos, a seguir, alguns desses conceitos e a terminologia que os cerca:

- ❖ *Educação Baseada em Evidências versus Educação Baseada em Valores*: A educação baseada em evidências se fundamenta em dados empíricos e pesquisas, ao passo que a educação baseada em valores considera princípios éticos e morais na formação dos tradutores;
- ❖ *Conceitos teóricos complexos*: O texto discute termos como performatividade, diálogo, desconstrução, reflexividade e emergentismo, todos relevantes para a teoria da tradução em geral e para o ensino da Tradução. Esses conceitos ajudam a entender como a prática tradutória pode ser analisada e ensinada sob diferentes perspectivas teóricas e todas elas com pelo menos um ponto em comum: a formação humana;
- ❖ *Pedagogia de Fronteira, Complexidade e Pluralismo*: A pedagogia de fronteira destaca a importância de transcender limites culturais e linguísticos na formação de tradutores e, também, na educação de um modo geral. Já a complexidade e o pluralismo refletem a necessidade de abordar a tradução como uma prática multifacetada e inclusiva, considerando diversas vozes e perspectivas. O autor não menciona a obra de Bakhtin,

mas podemos dizer que tais conceitos se coadunam à discussão do autor sobre polifonia, sobretudo aquela tratada em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979);

- ❖ *Noções pós-modernas e suas implicações*: Treze noções pós-modernas são examinadas por Washbourne, entre elas a ética, intersubjetividade, as estruturas de poder na sala de aula e o dilema do cânone. Essas noções ao mesmo tempo questionam e ampliam as abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem da Tradução;
- ❖ *Reconciliação entre a incerteza e progresso educacional*: O texto questiona como a incerteza e a fragmentação, características do pensamento pós-moderno, podem ser conciliadas com a orientação progressista e estruturada dos projetos educacionais a serem desenvolvidos em sala de aula. Assim, para o autor, e também em nossa concepção como tradutoras, pesquisadoras e professoras inseridas no ensino da Tradução, a sala de aula é o lócus das situações irrepetíveis e da produção da novidade;
- ❖ *Implementação da consciência pós-moderna na prática educacional*: Um ponto fulcral do artigo de Washbourne é como as ideias pós-modernas são ou podem ser aplicadas na prática de sala de aula. O autor defende um contexto educacional mais participativo e reflexivo, no qual tanto facilitadores (professores) quanto aprendentes (tradutores em formação) assumem papéis ativos, flexíveis, criativos, colaborativos e inclusivos.

4

Ainda, o artigo faz referências constantes aos trabalhos de González-Davies (2004) e Torres del Rey (2002), dentre vários outros autores, ressaltando a importância de um contexto educacional que promova a participação e a reflexividade. Vale destacar que os conceitos e a terminologia que cerca os textos desses autores precisaram ser constantemente reexaminados em língua portuguesa do Brasil, para que pudéssemos nos certificar de que nossa tradução também respeitasse seus pensamentos e pressuposições. Embora saibamos, e muito embora concordemos, com a ideia de que nenhum texto determina sua tradução, buscamos, na medida do possível, considerar a legitimidade da visão de educação, língua, linguagem e tradução de Washbourne e de todos os autores por ele citados.

Dessarte, nossa tradução, através de um método interpretativo-comunicativo de tradução, busca fornecer ao leitor a intenção comunicativa expressa no texto do autor Richard Kelly Washbourne, por vezes lançando mão de técnicas tradutórias de transposição (mudanças de categorias gramaticais), compensação (introdução de informações ou efeitos estilísticos rearranjados em outro parágrafo ou lugar no texto alvo, incluindo os espaços reservados a possíveis inserções através de notas de rodapé), generalizações ou, ainda, de utilização de

equivalente usual, isto é, adoção de uma terminologia consagrada pelo uso, como foi o caso do termo “enação” como equivalente para *enaction*. Segundo Arendt (2000), a “enação”, termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela 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 percebido 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 o sujeito percebido está inscrito num corpo, que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio.

Esperamos que nossa tradução possa proporcionar boas interpretações das valiosas ideias discutidas por Washbourne acerca da formação de tradutores e da importância desse futuro profissional para a sociedade. Nossa tradução buscou aludir à complexidade e à profundidade do texto do autor, trazendo à tona os conceitos-chave e termos específicos relevantes em português do Brasil a todos aqueles afeitos aos Estudos da Tradução e a seu subcampo disciplinar do ensino.

Boa leitura!

As tradutoras

Marileide Dias Esqueda

Laura Silva Dulci

Iara Aparecida da Silva

Universidade Federal de Uberlândia

Julho de 2025

REFERÊNCIAS DESTA APRESENTAÇÃO

- Arendt, Ronald João Jacques. (2000). O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2) pp. 223-231.
- Bakhtin, Mikhail. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- González-Davies, Maria. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, and Projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Torres Del Rey, Jesús. (2002). Encuentros y desencuentros posmodernos con la didáctica de la traducción: lenguaje, cultura, poder y pedagogía. In: Alvarez, Róman. (org.). *Cartografías de la traducción: Del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca: Almar, pp. 233–278.

TEORIZANDO A FORMAÇÃO PÓS-MODERNA DO TRADUTOR

Ninguém nos culparia por estarmos “exaustos do pós-modernismo”.^{iv} E, no entanto, não conseguimos resistir a ele, seja por seu fascínio ou por sua onipresença, mesmo que evitemos o rótulo em si. Este artigo tem como premissa o pressuposto de que os preceitos pós-modernos ainda circulam tão amplamente entre nós, apesar das reivindicações de sua morte (cf. Peters; Tesar; Jackson, 2018), que eles podem tornar-se intencionalmente mais presentes a partir das ações de professores e alunos de Tradução, e que outros ainda estariam por vir. Kiraly (2015, p. 21-24) redigiu algumas páginas introdutórias sobre o tema, assim como Arrojo (1996, 2012), Torres del Rey (2002) e Varney (2008), que se configuram como pontos de partida valiosos para o ensino. No que se segue, não pretendo esgotar o ethos pós-moderno, mas apenas mostrar algumas de suas relações com a psicologia da educação, a filosofia da educação e alguns fenômenos já em evidência que podem ser considerados pós-modernos (ou pós-estruturalistas). O meu objetivo não é rotular, mas refletir sobre a prática e contribuir para aquilo que Kiraly (2015, p. 24) denomina “*Zeitgeist*” pós-moderno ainda emergente”. Um objetivo mais abrangente deste trabalho é fazer um balanço do que tem sido articulado sobre esse tema, de modo desigual até os dias de hoje, ao longo de um quarto de século de teoria pedagógica, e unir os aspectos que ainda não foram assimilados pelos Estudos da Tradução, como a textualidade e política pós-modernas. Em muitos casos, a literatura oferece princípios, mas não práticas ou procedimentos; não tentarei delinear um “como fazer” ou um programa de estudos, mas um mapa de sobreposição de teoria e prática.

Kiraly (2015, p. 21-22) cita Risku (2010) como uma das poucas autoras, até o momento, interessada numa epistemologia pós-positivista para a formação de tradutores, sobretudo quando ela identifica a presença de sistemas complexos para além da mente do tradutor. Kiraly trabalha com sistemas emergentes que exibem uma natureza fractal e interação de forma dinâmica e imprevisível. Por conseguinte, ele defende uma mentalidade pós-moderna em relação à formação como um *saber* situado, autêntico e incorporado, em vez de *conhecimento* (Kiraly, 2015, p. 23)^{vi}, e relaciona o método colaborativo do construtivismo^{vii} à prática pós-moderna, mesmo que tais relações sejam apenas implícitas (p. 23-24).

À primeira vista, uma pedagogia pós-moderna oferece um desafio que é difícil de ser superado: “A pedagogia pós-moderna rejeita totalmente as certezas modernistas, especialmente a crença de que ‘os especialistas podem formar professores por meio de comportamentos

observáveis e testados, que produzirão resultados previstos” (Kohn, 2008, p. 71, que cita Hargreaves, 1993, parágrafo 20). Mas este é o polo cético; de fato, os *pós-modernistas afirmativos* acreditam no progresso humano e alguns pensadores pós-modernistas não são iconoclastas no que diz respeito a certos pilares da fé modernista. A forma como a pedagogia pós-moderna evita criticar as concepções privilegiadas apartadas da história é envolvendo a normalização através da crítica: “Embora a missão da formação pareça conter pressupostos normativos que são caros à sensibilidade pós-moderna”, decerto, uma pedagogia de reflexão crítica também pode voltar-se contra o pós-modernismo e, assim, está “sempre a desconstruir-se parcialmente” (Burbules, 2009, p. 530, 532). Não irei sucumbir às caricaturas do pós-modernismo como a mentalidade do “vale tudo”, do impraticável, da relativização, da redução de tudo a texto, a um “jogo de significantes”, ou do desespero niilista (Schutz, 2000, p. 215, 221-222). Também não concordo com aqueles que criticam as tendências pós-modernas na tradução como sendo dogmáticas, elitistas, exclusivamente literárias e desinteressadas da pedagogia (pela sua difícil, ou mesmo impossível, aplicação em sala de aula) (Torres del Rey, 2002, p. 243). Além disso, essas ideias não são novas para os estudiosos do campo da Educação, tendo sido adaptadas durante mais de um século para melhorar as teorias e práticas de ensino (e.g., Montessori, Vygotsky, Piaget, Bahktin, Freire, Dewey e outros mais recentes, tais como Bandura, McLaren e Rikowski)^{viii}.

Desafiando especialmente esta última alegação de elitismo, permitam-me tentar identificar alguns elementos bastante estáveis do pensamento pós-moderno para, em seguida, verificar como eles se aplicam ou poderão aplicar-se a ambientes de “formação e treinamento”^{ix} de tradutores. Kilgore (2004, p. 46) descreve um primeiro princípio pós-moderno essencial sobre a natureza da verdade:

Os pós-modernistas centram-se em formas múltiplas e locais de verdade (Rosenau, 1992). Essas “histórias do Outro” (Giroux, 1993, p. 478) podem ajudar-nos a compreender o carácter arbitrário dos nossos pressupostos sobre a forma como as pessoas são ou devem ser, oferecendo compreensões alternativas. Com a reconfiguração completa da forma como refletimos sobre o mundo, vem uma mudança em sala de aula [...], nos papéis sociais do professor e do aluno e na relação de poder entre eles.

Consideremos, a partir do exposto, a frase de Nietzsche: “o mundo é *cognoscível*; mas é interpretável de várias formas, não tem um significado por detrás, mas inúmeros significados” ([1901] 1968, p. 267). O pensamento pós-moderno opõe-se, assim, à epistemologia instrumentalista, que concebe o conhecimento como um “edifício único” e os textos como “receptáculos de significado”, como uma voluntária “burocratização do pensamento” através da qual a humanidade tenta armazenar, transmitir e, em última análise, controlar o conhecimento (Coyne, 1996, p. 2-3). Em segundo lugar, a epistemologia pós-moderna postula que os textos contêm múltiplos significados (Rosenau, 1992; Kilgore, 2004, p. 47). Em terceiro lugar, os significados não estão nos textos, mas nos alunos, e o aluno, numa perspectiva pós-moderna, está sempre em construção, e sempre inserido num contexto que está também em construção. E, em quarto lugar, o poder é exercido e não possuído, é configurado entre todos os indivíduos e é indissociável do conhecimento (Kilgore, 2004, p. 47-48). A cognição é, portanto, entendida não como aquela que reside em cérebros isolados, mas como uma potencial ação compartilhada (e.g., a “*enação*” de Davis; Sumara [1997]). Enquanto a desconstrução derridiana se centrava no poder presente no contexto da crítica institucional, Barthes, por exemplo, considerava o poder em termos da linguagem e das táticas usadas em sala de aula (Leitch, 1996, p. 72). Para Barthes,

9

[...] a principal tarefa da pedagogia desconstrutivista é suspender as forças opressivas da linguagem discursiva - afrouxar, confundir ou aliviar seu poder. E, mais uma vez, ele formula uma tática que tenta textualizar o discurso, transformando a fala em escrita. Em vez do discurso flutuante, há agora a fragmentação, a digressão, a excursão. O discurso pedagógico, idealmente, deveria tornar-se um desvio crônico: o discurso do professor, parcial e em lugar de totalizado, deveria ser descontínuo e nômade. (Leitch, 1996, p. 74)

A ideia de Barthes da *desapropriação do discurso* faz parte de uma abordagem mais ampla de

[...] desenraizamento e suspensão, por um lado, e de prazer e ócio, por outro: desenterrar o texto congelado; quebrar estereótipos e opiniões; suspender ou desconcertar a violência e a autoridade da linguagem; pacificar ou aliviar os poderes paternos opressivos; desorientar a Lei; deixar flutuar, fragmentar, divagar o discurso

da sala de aula; buscar o abandono ascético ou libidinal do corpo/ser da docência. A política aqui é resolutamente antiautoritária e anarquista. (Leitch, 1996, p. 75)

Mas, apesar das iconoclastias, uma pedagogia da liberdade, para alguns críticos pós-modernistas, não se sustenta. Os objetivos do projeto de aprendizagem foram afetados, no século XX, pela ideia de que a educação levava à conscientização e, portanto, a um caminho livre da opressão. Schutz (2000) recorda-nos o fechamento pós-moderno deste projeto. O autor defende que o Eu é um local de conflito, não unificado, e não está disponível para ser libertado, uma vez que adentramos

o que Judith Butler (1997) denomina uma era “pós-libertária”. Os teóricos pós-modernistas já não conseguem dar um sentido coerente à antiga ideia de que poderia haver um Eu “autêntico”, pré-cultural, que poderia ser libertado da opressão rumo à liberdade. Tampouco os teóricos pós-modernistas acreditam em teorias universais de progresso. As coisas mudam, mas é difícil saber o que é “melhor” ou “pior” para qualquer indivíduo ou comunidade em qualquer época ou contexto. (Schutz, 2000, p. 216)

10

Para além dos debates sobre o progresso e a liberdade, os indivíduos e as suas identidades, segundo o pensamento pós-moderno, são construídos no discurso, embora a unidade do eu^x, como referido, seja considerada ilusória. No seu livro intitulado *Education is Translation* (em tradução nossa: “Formação é Tradução”), Cook-Sather (2006, p. 53) sugere que a escolaridade pode transcender o fato de ser um local de “produção, cura ou cultivo” para ser “um processo contínuo de se fazer e refazer conexões, [...] significados, [e] eus”, e utiliza a imagem da formação como (auto)tradução, ou seja, aprender é traduzir uma nova versão de si próprio (p. 37). Isso se reflete de forma semelhante no texto de Martusewicz (2001, p. 16-20) intitulado *Pedagogy and/as translation* (em tradução nossa: “Pedagogia e/como tradução”), no qual a autora defende que a diferença, um ímpeto da tradução, produz novidade, e não repetição, na sala de aula. Essa pedagogia tem um sabor pós-moderno.

A agência é uma construção poderosa na educação atual, e com razão; um problema que os educadores enfrentam é o de equilibrar a agência, a autoeficácia, com o imperativo de se arrisquem, o que põe em perigo a identidade do aluno, que é tomado por uma dúvida cruel: Serres (1997, p. 162) descreve o aluno como um nadador, forçado a nadar em mar aberto, longe

do conforto e do lar, para encontrar a Alteridade por conta própria, recordando o dilema desorientador que estimula a aprendizagem transformacional (Mezirow, 1991).

Ao defenderem “situar o conhecimento, as múltiplas leituras e o envolvimento com imagens”, Ryan e Grieshaber (2005, p. 34) mostram-nos que o conhecimento é local e provisório e incitam-nos a perceber que o modelo magistral de educação não é independente de contexto. As pedagogias transculturais podem proporcionar a infusão de inovação em práticas obsoletas, incluindo filosofias emprestadas tais como o *ubuntu*, um “emaranhado ontológico holônico com e em relação a todos no Universo (des)conhecido” (Cf.: Wu et al., 2018), enraizado no humanismo e na interdependência (cf. Massey; Kiraly; Hoffman, 2018).

Tudo o que foi dito até aqui é um preâmbulo para reconhecer a oposição fortemente instalada na investigação educacional, que não tem sido muito notada nos Estudos da Tradução. De um lado, encontram-se os adeptos da prática baseada em evidências, ou “no que funciona”, que acreditam em relações probabilísticas entre intervenções e resultados. De outro, encontram-se os céticos, que condenam a prática baseada em evidências limitadas às possibilidades, nunca às certezas, e que questionam a sua ontologia, argumentando, numa perspectiva da formação baseada em valores, que a aprendizagem é aberta, recursiva, social e indeterminada, e que a prática baseada em evidências corre o risco de ignorar o juízo profissional em favor dos dados e de ignorar o objetivo da formação (Biesta, 2010)^{xi}. “Com base numa série de perspectivas teóricas (teoria crítica, teoria pós-colonial, pós-estruturalismo) e ferramentas de análise (e.g., a desconstrução)”, observam Ryan e Grieshaber (2005, p. 35), “os acadêmicos pós-modernistas questionam a crença moderna no poder da ciência para determinar seus postulados de forma objetiva [leis universais]. Em vez disso, a ciência é encarada como uma construção social, imbuída dos valores de seus criadores e, por conseguinte, promulgando um conjunto específico de relações de poder em sua aplicação (Cf.: Lubeck, 1998).”

O impasse pode parecer familiar a quem conhece a oposição construtivista/positivista na formação e treinamento de tradutores. Esta oposição ajuda a explicar a resistência de Kiraly, ao longo de toda a sua carreira, aos modelos atuais de competência, incluindo os modelos empíricos. Massey, Kiraly e Hoffman (2018, p. 14), ao discutirem a pesquisa-ação, observam que os fenômenos sob investigação são frequentemente “sociais, complexos e efêmeros”, apontando assim para a importância central da abdução, da introdução de novas ideias ou

análise e de uma hipótese explicativa. Nesse mesmo texto, os autores destacam como a visão orientada ao processo considera a competência:

Em vez de ver a competência como produtos discerníveis, ou seja, habilidades e conhecimentos fragmentados e conhecimentos que podem ser acumulados de forma fracionada e linear, o meu modelo conceitualiza a aprendizagem e a competência como **processos** holísticos e autopoieticos (dinâmicos, imprevisíveis, autogerados e autossustentáveis), em que o todo é muito mais do que a, e muito diferente da, soma das partes. (p. 21; ênfase no original)

As tensões no estabelecimento de critérios para a competência em tradução nunca se prenderam genuinamente ao que medir, pois as divergências parecem importar à primeira vista. O conflito volta-se para as diferenças epistemológicas modernas *versus* pós-modernas, a começar pela questão de saber se a competência é cognoscível, estável e, de fato, mensurável.

12 O pós-moderno e a tradução: 13 noções pós-modernas e suas implicações para a pedagogia

O que se segue não pretende ser uma visão exaustiva do pensamento pós-moderno, nem o poderia ser^{xii}. O objetivo é ilustrar ideias e práticas possíveis. Além disso, tenho o cuidado de não sugerir que o pós-moderno seja necessariamente o fim a que todas as nossas filosofias e práticas de aprendizagem devam aspirar. Nenhuma delas é condição necessária e suficiente para uma perspectiva pós-moderna em sentido lato, e nenhuma é domínio exclusivo de afirmações explicitamente pós-modernas, nem pode ser expressa só através delas. O pós-moderno pode ser abordado não como uma filosofia de ensino ou um plano pedagógico pronto, mas como um conjunto de ferramentas críticas a ser utilizado ou, ainda, que possa questionar práticas passadas que possivelmente já não servem mais, ou que possam melhor servir os princípios que afirmamos valorizar. Talvez o pensamento pós-moderno ofereça um caminho para, na concepção de Torres del Rey (2002), um contexto educativo que seja “mais participativo, dinâmico, móvel, horizontal, autocrítico e reflexivo” (p. 271; tradução do autor para o inglês).

A parcialidade, a incerteza e a subjetividade do conhecimento

A tomada de decisões é condicionada por uma incognoscibilidade fundamental:

Geralmente, numa abordagem desconstrutivista de tradução, [...] a tomada de decisão responsável ocorre como questionamento crítico, em que ser crítico não significa selecionar uma palavra entre as opções pré-existentes ou avaliá-la de acordo com as regras vigentes, mas decidir em um sentido próprio — isto é, assumindo os riscos. O ato da tomada de decisão através do qual o tradutor se torna responsável por ela, e que a torna ética, não é inteiramente cognoscível ou compreensível no momento da tomada de decisão. (Kadiu, 2019, p. 139)

Implicações para a sala de aula

O carácter local do conhecimento valorizado pelo ethos pós-moderno implica a importância concomitantemente atribuída à adequação de uma tradução ao seu objetivo, ao seu *skopos*.

Os critérios de qualidade de uma tradução terão elementos de preferência^{xiii}, e a gestão dos riscos faz, portanto, parte da tarefa do tradutor. Os princípios de tradução não são propriamente princípios, mas provisões, direcionamentos (específicos do campo, específicos da língua etc.). Essa visão pressupõe uma resistência à tradução “correta”, quer em sua avaliação, quer em sua produção, e evita a imposição de um modelo único de tradução. Questionar as traduções literárias canônicas através da justaposição de várias leituras – uma leitura estereoscópica (Rose, 1997), também denominada, com diferentes conceitualizações, uma leitura paralela ou com várias versões (Berlina, 2014, p. 5) – serve a este propósito. Johnson (2014) parece descrever o leitor-tradutor ao denominar de leitura desconstrutivista uma “provocação às forças conflitantes da significação”; nada é destruído nesse tipo de leitura, a não ser a univocidade (p. 347-348). E, se aplicarmos os protocolos verbais, podemos fazê-lo de forma crítica, compreendendo a polivocalidade da mente.

Com base em Pym (2014, p. 86-116), algumas observações pertinentes sobre a incerteza do ato tradutório são necessárias: a equivalência, o antigo objetivo da tradução, cedeu lugar a um ceticismo epistemológico, ou seja, ao questionamento da relação de correspondência entre dois textos. O indeterminismo é uma abordagem direcionada ao sentido, que, para o indeterminista, nunca pode ser considerado como estável. O fato de duas traduções válidas de um mesmo texto poderem coexistir permite-nos chegar a uma concepção de tradução não como

equivalência, mas como semelhança familiar (na metáfora de Wittgenstein). Teorias como a hermenêutica destacam a necessidade de interpretação dos textos e da consciência de que a compreensão objetiva é impossível, que nenhuma tradução esgota o texto de origem e que a tradução é sempre uma transformação. Pym (2014) conclui seu pensamento com uma afirmação que está no centro de todas as problematizações: nenhum texto determina a sua tradução (p. 89). Um texto de partida é uma incerteza multiplicada exponencialmente na tradução.

A criatividade do tradutor é outra característica relacionada à incerteza (cf. Risku, 2002). As relações entre tradução e criatividade são agora melhor compreendidas; a sala de aula, como o lugar da criatividade, decorre da estruturação espontânea e aberta sugerida a seguir (cf. Seção “*Espaço e tempo não geridos*”). O tradutor como *bricoleur*, uma imagem proposta por diferentes teóricos, oferece um emblema pós-moderno de alguém que se apropria de várias fontes, re combinando-as “para formar um novo sistema unificado e significativo” (Kaindl, 2005, p. 242).

14 *Conhecimento emergente versus conhecimento apriorístico*

Em primeiro lugar, uma mentalidade pós-moderna considera a sala de aula como um lugar de produção, e não de mera reprodução do conhecimento, tal como em Koskinen (2000, p. 36). Com base em Derrida, a autora descreve a tradução como “produtora” *per se*, uma vez que os tradutores não apenas transcodificam significados estáveis. Do mesmo modo, os professores e alunos assumem papéis de coquestionadores. Se o conhecimento é construído, um único método ou conteúdo não pode ser aplicável a quaisquer situações. Slattery (1995) posiciona-se contra um progresso cumulativo e de aplicabilidade universal das intervenções educativas: “isolar uma única prática curricular, uma metodologia ou uma estrutura organizacional e depois assumir que o seu sucesso possa ser transferido para qualquer outro contexto formativo é desafiado nessa literatura. Em vez disso, a complexidade de cada contexto de formação é valorizada” (p. 615, nota 2). Essa noção também sustenta uma pedagogia transcultural, em que os fatores culturais condicionam as estratégias de ensino e aprendizagem. Para além disso, as relações interpessoais e a espontaneidade conduzem a um desejo de buscar questões autênticas que permeiem a sala de aula e de proceder de acordo com a imprevisibilidade da investigação genuína.

Implicações para a sala de aula

A sala de aula que promove o conhecimento emergente é como um texto aberto que “busca um novo leitor”, procurando promover mudanças no aluno em vez de encontrar o que supostamente deveria ser encontrado. “A sala de aula vista sob o aspecto da textualidade” busca “uma mudança da sensibilidade de aprendizagem”, o aluno como “coautor” da “aula como texto” (Solway, 1997, p. 111). A ideia pós-estruturalista de texto, neste caso, da sala de aula, refere-se a objetos simbólicos através dos quais não só criamos significados, como também os “lemos” com os “significados excedentes” que lhe atribuímos, que formam uma “longa cadeia de história interpretativa” através de releituras suplementares de cada interpretação sucessiva e generativa (Martusewicz, 2001, p. 11-12). O significado, explica-nos Davis (2001, p. 14), “é um efeito da linguagem, não uma presença prévia meramente expressa na linguagem” a ser extraída e transferida. As perspectivas ecocríticas e pós-humanas questionam as próprias fronteiras do campo e oferecem uma (re)concepção da tradução na sua interface com a biossemiótica e os sistemas de signos não simbólicos (Cronin, 2017; Pennycook, 2018; Marais, 2019). A colaboração estimula uma quebra das unidades disciplinares, um aumento da multi- e interdisciplinaridade.

15

A ética pós-moderna enfatiza a intersubjetividade e a fluidez

A ética pós-moderna enfatiza a intersubjetividade e a fluidez em vez dos significados unívocos inscritos nos códigos de ética profissionais (Guterman; Rudes, 2008). Baker (2011, p. 20) já questionou o quanto as deontologias formais e abstratas são aplicáveis à gama de instâncias específicas que exigem a tomada de decisões éticas.

Implicações para a sala de aula

Uma ética pós-moderna da tradução significaria que a ética é ensinada não como regras, mas como opções íntegras em conflito, em fluxo. Bauman (1993) se posiciona contra a orientação para as regras como antitética em relação à verdadeira responsabilidade moral. É na experiência imediata, nas fissuras e nos conflitos entre sistemas éticos concorrentes que o que é ser ético deve ser questionado pelos pós-modernistas (Porter, 1993, p. 215-219)^{xiv}. Talvez a argumentação mais contundente sobre esse tema esteja em Koskinen (2000), que usa a desconstrução como eixo de uma nova ética pós-moderna. A autora relaciona a agência moral à vontade de tomar decisões do tradutor, à autoconsciência e reflexão crítica, que definem a responsabilidade do tradutor numa eterna negociação, com a ressalva (pós-moderna) de que –

“consciente dos limites da autoconsciência” — o compromisso do tradutor pode autodesconstruir-se (p. 114-115; cf. também Burbules [2009] na Seção 1 “*A parcialidade, a incerteza e a subjetividade do conhecimento*”).

Mudança do monólogo para o diálogo

Arrojo (1996, p. 97) estabelece paralelos entre a tradução e a sala de aula pós-moderna, afirmando que ambas têm sido lugares de transferência de significado. A perda de hierarquia na sala de aula e na relação tradutor e autor são, portanto, projetos paralelos, e, também, em sentido figurado, a “morte” do professor e do autor. Na ética comunicativa, o diálogo é pós-moderno, no sentido de que decompõe as exigências de verdades absolutas das metanarrativas totalizantes (Kergel, 2018, p. 48; para uma visão geral da heteroglossia de Bakhtin nos Estudos da Tradução, cf. Greenall [2006, p. 69-73], que reflete sobre a impossibilidade de “propriedade” de um texto se este for criado polifonicamente).

Implicações para a sala de aula

16

A leitura é vista não como uma recepção passiva (como em muitos dos modelos das quatro competências), mas na qualidade de uma contestação. Littau (2010, p. 438) nos lembra que o “leitor já não é o descobridor das intenções e do significado do autor, um mero consumidor da obra, mas é-lhe permitido o prazer de abrir o texto para produzir uma multiplicidade de diferentes (re)leituras que são, de fato, reescritas” do texto. Os leitores associam-se ao autor para resolver “lacunas hermenêuticas” (Iser, 1974, p. 182). O diálogo torna-se uma prática pós-moderna sempre que mantém uma abertura questionadora e respeitosa à diversidade e à legitimidade de outras visões de mundo, ao mesmo tempo em que opera através do ceticismo (Kergel, 2018, p. 49-51). A tradição educacional desenvolveu diálogos de empoderamento de vários tipos: (a) socrático, (b) nietzschiano, (c) buberiano, (d) rogersiano e (e) freireiano (Aloni, 2011, p. 43). Esses diálogos promovem, respectivamente, (a) o desconforto, (b) a autonomia e a autenticidade, (c) a empatia e a sensibilidade, (d) o autoconhecimento, (e) a liberdade e a luta política (ibid.).

Também podem ser expostos aos alunos pontos de vista sobre as leituras que não apresentem uma ideia uniforme, ou textos que impeçam os alunos de os considerarem como representativos da posição do professor sobre um determinado tema. O desenvolvimento da tolerância à ambiguidade tem atraído, nos dias de hoje, a atenção da formação de tradutores e intérpretes — como um componente da inteligência emocional (Hubscher-Davidson, p. 2018)

e, estrategicamente, como gestão das incertezas (Tirkkonen-Condit, 2000; Risku, 2002). As formas de avaliação podem ser negociadas com os alunos e incluem a demonstração de domínio do assunto que acentua a voz do tradutor, tais como portfólios e relatórios. A assiduidade, em ambientes em que o diálogo é valorizado, é altamente apreciada, pois a contribuição dos alunos refere-se ao conteúdo, ao contrário do seu valor numa cultura de vigilância infantilizante, em que a assiduidade pode ser imposta por razões punitivas.

Relações de poder descentralizado na sala de aula e a descoberta do currículo oculto

O currículo oculto pode ser definido como normas não declaradas que constituem um processo de socialização que perpetua os sistemas de valores tácitos, principalmente as desigualdades. Vallance (1973, p. 5) escreve que o currículo oculto tem como objetivo “a inculcação de valores, a socialização política, o treino da obediência e da docilidade, a perpetuação da estrutura e das funções da sala de aula tradicional, que pode ser caracterizada geralmente como controle social” (cf. Kearns, 2012).

Implicações para a sala de aula

É necessário recorrer à autoavaliação e à avaliação por pares, bem como à defesa das escolhas linguísticas dos alunos. Duas outras funções emergentes podem orientar a organização das tarefas e a interatividade em sala de aula.

Em primeiro lugar, o modelo *alunos como produtores* pressupõe uma relação natural entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem (contra aqueles que, porventura, os imaginam separada ou independentemente). Os alunos, por exemplo, podem ajudar a desenvolver uma análise das necessidades linguísticas de uma instituição hospitalar local, sobretudo no que diz respeito a diferentes níveis de letramento ou de preferência linguística. Eles também podem planejar pesquisas sobre a língua materna para uma determinada escola, gravar podcasts para futuros alunos, gerar textos originais, elaborar um jogo didático e construir uma biblioteca virtual comentada de materiais relacionados à tradução. Os alunos podem, ainda, produzir artefatos para públicos específicos fora da sala de aula, o que pode aumentar a motivação deles, e procurar estágios e oportunidades de aprendizagem em serviços que sejam verdadeiramente úteis à sociedade. A concepção dos alunos como produtores, em suma, rejeita explicitamente o modelo de alunos como consumidores. Cada vez mais, o campo da educação considera os alunos como “*prosumidores*” (*prosumer*) (a união entre produtores e consumidores).

Em segundo lugar, a metáfora dos *alunos como parceiros* é semelhante às ideias ora expostas, mas com uma diferença significativa (cf. Tong; Standen; Sotirou, 2018). Cook-Sather, Bovill e Felten (2014, p. 6-7) imaginam o aluno como um colega de profissão e definem a parceria aluno-corpo docente como um “processo recíproco através do qual todos os participantes têm a oportunidade de contribuir de forma igualitária, embora não necessariamente da mesma forma, para a conceitualização curricular ou pedagógica, tomada de decisões, implementação, investigação ou análise”. Segundo os autores, os três princípios subjacentes à parceria devem ser o respeito, a reciprocidade e a responsabilidade partilhada na aprendizagem. Nesse sentido, um aumento dos contratos de aprendizagem, do estudo independente, da pesquisa na graduação e da aprendizagem personalizada fazem parte da concepção das parcerias estabelecidas com os alunos.

Espaço e tempo não geridos

Slattery (1995) argumenta que “a modernidade resultou numa ênfase exagerada na manipulação do tempo: gestão do tempo, testes cronometrados, tempo de espera, tempo na tarefa” etc. O fato de os educadores estabelecerem objetivos comensuráveis afasta-os de “estarem atentos às experiências vividas pelo aluno em cada contexto único” (p. 612-613). Assim, o tempo é um constrangimento externo que nos “aprisiona” (p. 614). Em vez disso, o tempo pode ser entendido como “experiência interna, devir, processo” (p. 616) e “presença” heideggeriana. Slattery (1995) propõe então esse desafio, que contraria a padronização da gestão do tempo e engloba a complexidade: “o currículo pós-moderno encoraja o caos, a não racionalidade e as zonas de incerteza, uma vez que a ordem complexa existente nas salas de aula e nas pessoas é o lugar onde o pensamento crítico, a intuição reflexiva e a resolução global de problemas florescerão” (p. 620; cf. Harvey [1992] sobre a compressão tempo-espaço). A turbulência da modernidade acentuou o foco na auto-organização, um resultado, teoriza Doll (1993, p. 164), que surge quando há uma “perturbação” num sistema, promovendo a abertura e a flexibilidade, ou seja, “um currículo rico em diversidade, problemática e heurística”, bem como em exploração. Essas são atividades que requerem mais tempo do que o modelo industrial e newtoniano que herdamos no ensino ocidental. Como parece óbvio, é necessário tempo para “alimentar as anomalias”. Naturalmente, o “modelo expositivo” cede lugar ao “modelo da descoberta”.

Implicações para a sala de aula (e para além dela)

Pode emergir um enfoque na experiência vivida, nos relatos pessoais, nas atividades geradas pelos alunos, nas contribuições de cada indivíduo, na orientação durante o processo, na aprendizagem (“atemporal”) ao longo da vida, nas questões levantadas e na exploração dos fatos, em vez de surgir da mera explicação (Slattery, 1995, p. 630). A experimentação com condições de “fluxo contínuo” (Csikszentmihalyi, 1990) é um exercício natural, que procura a motivação intrínseca e a “perda de si próprio” através de tarefas otimizadas em termos de imersão, intensidade e desafio. O tempo e o espaço expandem-se para ambientes formativos informais, não formais e não tradicionais, para a aprendizagem online, microaprendizagem e para as pedagogias locais/comunitárias de aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida nas organizações, ou nas “organizações de aprendizagem”, torna-se uma tecnologia de adaptação ao inusitado da vida pós-moderna (Edwards; Usher 2000, p. 97) e serve de guia para a incerteza e a mudança da era em que vivemos (p. 99). Butin (2005, p. 89-104) e Carrington (2011) veem a aprendizagem-serviço através do credo pós-moderno, na medida em que é: não linear, disruptiva, inclusiva e desestabilizadora do eu e do outro^{xv}. As modalidades não tradicionais de tradução são seriamente estudadas e os alunos de tradução recebem apoio externo à sala de aula.

19

O empoderamento do aluno

Os trabalhos de Kiraly, de forma notável, centraram-se exclusivamente no aspecto da identidade do empoderamento dos alunos, embora uma abordagem pós-moderna possa também considerá-los como cidadãos, agentes de mudança, membros de grupos subalternos e centrar-se mais no trabalho de identidade e no âmbito da agência empoderada. A escrita pós-moderna buscou sustentar que as dimensões transformadora e emancipatória da educação emergissem “como parte de uma luta mais abrangente pela vida pública democrática e pela cidadania crítica” (Aronowitz; Giroux, 1991, p. 82). Giroux (2005, p. 104) sustenta a necessidade de uma estrutura, uma “pedagogia da diferença” que possa

[...] ao mesmo tempo confirmar e envolver criticamente os conhecimentos e experiências através dos quais os alunos são autores de suas próprias vozes e constroem suas identidades. De fato, temos de levar a sério o conhecimento e as experiências que constituem as vozes individuais e coletivas através das quais os alunos se identificam e dão sentido a si próprios e aos outros, utilizando primeiro o

que sabem sobre as suas próprias vidas como base para criticar a cultura dominante [...].

A noção de *voz*, tal como é teorizada nesses escritos, é de suma importância para os dias de hoje, em que os alunos assumem múltiplas posições de sujeito, não só como alunos de tradução, mas também como tradutores em contextos familiares e das comunidades. Aronowitz e Giroux (1991, p. 100-101) denominam como voz as posições de sujeito disponíveis para os alunos nos tratados ideológicos, culturais e políticos. É importante notar que as posições não são estáticas, mas sim múltiplas, contraditórias e resistem à objetificação e à subordinação; a identidade também é dinâmica, diversa e situada. De acordo com Ryan e Grieshaber (2005), as subjetividades oriundas do discurso são múltiplas, tal como as posições do sujeito colocadas em diferentes circunstâncias. A subjetividade cartesiana é questionada à medida que o sujeito é descentrado (Coyne, 1996, p. 5).

O componente social do empoderamento dos alunos deve ser destacado. As abordagens construtivistas na educação têm apoiado a construção de significados pessoais, incluindo o estabelecimento de relações entre a vida privada e a pública. No entanto, nem todos os construtivismos se situaram na epistemologia pós-moderna (cf. Prawat, 1996, p. 217), que faz a importante observação de que os construtivismos sociais pós-modernos – o sociocultural, o interacionista simbólico, o psicológico social e deweyano – não aceitam que o lócus do conhecimento esteja no indivíduo, mas enfatizam a dimensão social da aprendizagem e o papel dos artefatos na disseminação do significado).

Implicações para a sala de aula

Os alunos escolhem projetos finais (dentro de um leque de determinados textos de partida para evitar uma sobrecarga de trabalho para o professor); abordam os problemas do trabalho de tradução e interpretação oriundos da comunidade em que os alunos estão inseridos profissionalmente. Os projetos podem incluir traduções de histórias da família dos alunos ou documentos jurídicos, a estruturação de traduções juntamente com os registros do tradutor e análise paratextual, além de projetos (aprendizagem em serviço, estágios) que incentivem a luta pelas causas ativistas e a formação de identidades. Os tradutores, na qualidade de membros de várias redes, podem ser pesquisados; os retratos visuais de tradutores (Ryan; Grieshaber, 2005, p. 39-40), bem como as representações das artes podem ser problematizadas. A voz do aluno na tradução é priorizada, e o “tradutor autoafirmativo” é problematizado (Vieira, 1994,

p. 72). As práticas não hegemônicas, como as pedagogias culturalmente relevantes e uma maior representação das culturas dos alunos na sala de aula, são, assim, a essência. Aronowitz e Giroux (1991, p. 105) orientam a escolha de “textos que validem as experiências e vozes que os alunos trazem consigo para a sala de aula e que possam melhorar a sua compreensão de si próprios como atores públicos e cidadãos críticos”. Ao mesmo tempo, as noções de agência do aluno podem ser redirecionadas para as formas como as interações homem-máquina dificultam a agência individual através da cognição distribuída. As colaborações entre professores e alunos podem incluir a pesquisa-ação, as cotraduções e coautorias com os alunos (cf. Haro-Soler; Kiraly, 2019).

O empoderamento dos professores

Perdida na discussão sobre o empoderamento dos alunos, está também a necessidade de empoderamento dos professores (não se trata de estar empoderado em relação ao aluno, mas como defesa contra a desqualificação e a interferência administrativa). De acordo com Burnard e White (2008, p. 669), “o termo ‘pedagogia criativa’ também tem sido utilizado para sugerir o empoderamento do professor e do aluno, a construção de culturas inovadoras de aprendizagem e colocar em primeiro plano o impacto das parcerias criativas e da produção de novos conhecimentos”. O papel do professor também pode ser visto como transformado: o professor como pesquisador, atravessador de fronteiras, trabalhador da sala de aula e intelectual público são atualmente conceitos comuns (para este último, cf. Aronowitz; Giroux 1991, Capítulo 4). Podemos até identificar uma prática reflexiva pós-moderna que ajuda a moldar ideias de poder de acordo com as realidades dos alunos. Por exemplo, a conscientização preconizada por Paulo Freire^{xvi} (2018) envolve a consciência crítica das conexões entre os problemas dos próprios alunos e seus contextos sociais, através de ciclos de práxis. Também em Parker (1997) uma reflexividade especificamente pós-moderna no ensino deve identificar as forças ideológico-distorcidas das instituições. Assim, a autocrítica busca aumentar a racionalidade, ao utilizar a pesquisa-ação para canalizar a prática de si próprio e as forças do positivismo, e postular fins emancipatórios para a educação (p. 41-51).

Implicações para a sala de aula

As oportunidades de desenvolvimento profissional, tais como a reciclagem de habilidades, as escolas de verão, os cursos de curta duração, as comunidades de prática, como os centros de formação, as comunidades de aprendizagem, bem como outras oportunidades de

formação contínua, as trocas entre os professores de tradução e demais iniciativas podem promover o empoderamento dos professores.

Linguagem e poder nos (e à volta dos) textos

A atenção recente ao letramento crítico, à análise do discurso crítica e à ideologia atestam a tomada de consciência no campo disciplinar dos Estudos da Tradução.

Implicações para a sala de aula

Podem ser estudados os paratextos, a patronagem; a comparação retórico-ideológica de um texto de partida e de chegada (por exemplo, Hatim e Mason [1997, p. 153-159] mostram como as escolhas locais produzem uma mudança na ideologia, desde um discurso favorável à causa indígena no texto fonte até uma visão eurocêntrica do mundo no texto alvo, refletida no uso de padrões de passividade para atenuar a força da posição contestatória do texto fonte). As questões de assimetrias relativas de poder nos textos e os papéis dos tradutores nesse desequilíbrio, seja no enobrecimento da língua que se atrela a uma forma linguística de prestígio, seja na própria escolha dos textos para tradução, podem ser destacadas. Ganha relevância, assim, a tradução situada, em que os tradutores tomam decisões, são produtores dos textos, especialistas em comunicação intercultural, respondem a situações de uso e não de troca de códigos ou tampouco são limitados por condições de poder, tais como os seus papéis no âmbito de uma colaboração (Risku, 2002, p. 524-525). As traduções contemporâneas podem ser debatidas em termos do que Chen (2019) denomina “recriatividade” do tradutor (em vez de mera reprodutividade) e de uma revitalização, não de uma identidade perdida, mas, seguindo Nietzsche, de um apelo perspectivista à relevância da obra para o presente. O caminho abre-se em ramificações e responsabilidades para determinar quem está falando em um determinado texto e sob que autoridade.

Elusividade dos “originais”

Arrojo (1998) lembra-nos também da designação problemática de um texto “original”. Chesterman (1997, p. 13-14) denomina “supermeme” a intertextualidade de todos os textos e a ideia acessória de que toda-escrita-é-tradução. De acordo com Koskinen (2018, p. 217; cf. Arrojo, 2012), Derrida já havia aberto caminho para (re)conceber o texto de partida como “instável e elusivo”. A hierarquia de poder que atribui um estatuto superior e inferior ao texto

fonte e alvo então se quebra e a dívida em relação ao original é “redistribuída” (Vieira, 1994, p. 72).

Implicações para a sala de aula

Uma tarefa de análise das múltiplas variantes textuais que frequentemente (e de forma conflituosa) constituem um “original” (crítica textual) poderá ser organizada; os alunos podem identificar a “impureza em cada língua” (Derrida, 1985, p. 100), especialmente levando em conta a era da translinguagem e dos textos de partida explicitamente multilíngues, que complicam as fronteiras linguísticas naturais. A hierarquia implícita na anterioridade do texto de partida, a sua condição de “sempre/já”, é assim desfeita, e o problema dos direitos autorais (e a tradução como “texto derivado”) é posto em pauta, com a ajuda de reflexões como a do próprio Derrida (2001) em “*What is a ‘Relevant’ Translation?*” (“O que é uma tradução relevante?”^{xvii}). O status secundário e a identidade refletida do tradutor podem ser, então, questionados.

Desnudando o dispositivo (o termo formalista russo para a autorreflexão)

23

Littau (2010, p. 443) descreve detalhadamente como a escrita pós-moderna ostenta as suas próprias convenções, a sua própria construção. Assim, a linha divisória entre o tradutor e o autor se atenua e a presença textual e paratextual do tradutor aumenta (p. 443-444), desestabilizando a autoridade exclusiva do texto de partida como significado originário. A ênfase em “como” um texto significa em vez de “o quê” significa é uma mudança que deve ser notada se quisermos prestar atenção ao processo, à criação do próprio texto de partida, bem como à criação da tradução. O destronamento do texto como unidade sacrossanta conduz, então, ao seu devir desmistificado, e a atenção ao processo e à performance substitui o objeto de arte como um dado adquirido. Koskinen (2018, p. 318-319) denomina desconstrução uma mentalidade dedicada a desenterrar aporias, a *différance*^{xviii}, o contexto historicizado, e a realizar uma leitura que seja contra as contradições e binarismos fáceis. Ela observa ainda que a voga do empirismo funciona para marginalizar a desconstrução (p. 319).

Implicações para a sala de aula

O estudo em sala de aula pode voltar-se para as estratégias através das quais os tradutores inscrevem os textos, incluindo nos ambientes tecnológicos modernos, concentrando-se na tradução resistente (Venuti, [1995] 2008), em arquitextos e arquivos do tradutor, prefácios e

notas de rodapé, que enfatizam o processo e a sua metalinguagem, ao mesmo tempo em que aumenta a visibilidade do tradutor. O “professor-desconstrutor” de Parker (1997, p. 142-143) também tem muito a mostrar à pedagogia da tradução, sobretudo ao revelar as exclusões do texto. A tarefa consiste em

ler a forma como um texto alcança o seu efeito; revelar o seu fundamento em contradição e paradoxo; pôr em evidência os temas e pressupostos marginais, ocultos, suprimidos; [...]; mapear as aventuras do traço na sua narrativa; identificar a sua necessidade suprimida de suplementação [...].

Uma tradução pós-moderna encontra continuidades e discontinuidades e é, portanto, uma descoberta ativa. Como tal, ela afirma o seu próprio estatuto de texto, o seu carácter transgressor, ao mesmo tempo em que “instrumentaliza a língua” para mostrar, ensaisticamente, “o labirinto de significados presos no jogo da linguagem no original” (Preda, 2001, p. 69-75). O papel do aluno neste contexto é claro: metacomentar as potencialidades descartadas, os falsos começos, as alternâncias, as “refrações”, nos termos de Lefevere^{xix} (1984), as substituições por novas relações, os comentários, tanto na sua tradução como em torno dela. O ethos do tradutor resoluto pode ou não se revelar, ao mesmo tempo, uma tradução pós-moderna e “espessa” (i.e., consistentemente contextualizada e documentada).

24

Inclusão de vozes marginais

Este conceito pode priorizar especificamente os usuários finais dos textos como beneficiários na prossecução de fins reconstrutivistas e sociais, ou seja, a tradução atua como um meio de melhorar a sociedade, em particular a ordem social. Assim, a tradução pode ser vista em termos da forma como apoia a equidade, o acesso e a justiça, e envolve os leitores não apenas na qualidade de leitores implícitos, mas também como coautores das traduções, através de mecanismos tais como os grupos de discussão e a tradução coletiva (*crowdsourcing*). As histórias — no plural — da tradução suplantam a História. O cânone pós-moderno implica uma implosão da divisão cultural alta/baixa.

Implicações para a sala de aula

Um currículo descentralizado inclui a teoria da Ásia e das Américas, a teoria *queer* e as teorias F/feministas; o ensino de línguas menos comumente traduzidas e a sua marginalização;

direitos humanos linguísticos; prioridades alternativas-capitalistas e sem fins lucrativos; e a valorização da tradução indireta e de retransmissão como estratégias minoritárias. Poderemos questionar o dialeto e o idioleto na tradução e a sua percepção. Os professores podem incluir artefatos da cultura popular ou literatura oral como textos para tradução. Os debates podem centrar-se na ética de se traduzir autores “renomados” em detrimento de autores emergentes ou negligenciados.

A Declaração de Granada (Vários autores, 2010, p. 156) define um papel para a formação que não serve apenas, ou mesmo se opõe, às prioridades capitalistas globais prevalentes: “apoiar conceitos de formação em Tradução e Interpretação que [...] não estejam exclusivamente a serviço dos interesses do mercado atual, nem das forças poderosas ou dominantes em cada sociedade ou no mundo”; e a priorização de múltiplas vozes, nos termos de González-Davies (2004). O “intervencionismo” de Bandia (2006, p. 50-54) salienta as inter-relações entre as histórias da Tradução, em vez de adotar uma versão eurocêntrica do Estado-nação, um olhar desestabilizador que reconhece os hibridismos. No pensamento pós-moderno, recorde-se, o próprio contexto educativo rejeita a pretensão de neutralidade de valores na sua busca por objetivos sociais, melhoristas e explícitos.

25

Sistemas complexos

A noção de uma educação rizomática (e.g., Deleuze; Guattari, 1987; Cormier, 2008), uma metáfora orgânica para uma educação multi-enraizada e multidirecional – em oposição à educação hierárquica, “arbórea” –, tem atualmente alguma aceitação, segundo a qual “o currículo é desenvolvido e adaptado pelos participantes de uma forma dinâmica em resposta às circunstâncias. Tal educação enfatiza a interconexão entre a aprendizagem, as redes de alunos e não tem limites ou resultados pré-definidos” (Gillies, n.d.), abrindo caminho ao conectivismo e às plataformas colaborativas de agentes humanos e não humanos (cf. Cilliers, 1998; Marais; Meylaerts, 2018).

Implicações para a sala de aula

Pequenas diferenças podem produzir, mais tarde, grandes e imprevisíveis diferenças. Pode-se consultar Calzada Pérez (2003), que aplica provisoriamente o efeito borboleta, a ciência da complexidade, a um *corpus* de discursos: “Uma pequena mudança de transitividade na tradução pode estar relacionada a uma sequência de outras mudanças que criam uma grande divergência em relação ao texto original, quer seja em relação ao texto, quer seja, de forma

mais específica, ao contexto” (p. 84); traduzir, afirma Calzada Pérez, é “um [sistema] complexo e não linear” (p. 85), em que a unidade textual pode afetar o todo de forma recursiva. Em *A (Bio)Semiotic Theory of Translation* (em tradução nossa: “A Teoria (Bio)Semiótica da Tradução”), Marais (2019) imagina uma semiose para além da linguística, em que a língua deixa de estar envolvida nos atos de tradução e surge uma “emergência sociocultural”. No plano curricular, a quebra das unidades disciplinares decorre de uma maior valorização da pluralidade, em detrimento da convergência, o que faz emergir nos Estudos da Tradução um aumento da multi e interdisciplinaridade. Isso, de fato, aconteceu em paralelo à ascensão do pós-modernismo no final do século XX.

Potenciais problemas e uma conclusão provisória

O projeto Iluminista da razão, da autonomia, do progresso, da libertação e da individualidade já não pode ser considerado como parte da essência da educação. Usher e Edwards (1994, p. 31) recordam-nos um outro tipo de situacionalidade – por assim dizer – na qual podemos afirmar que o ensino da tradução não explorou totalmente: “De quem é a razão e de quem é o controle? Progresso para quem? Quem é que se torna livre? Quem é considerado o Outro, a ser dominado e excluído?”. E não faltam questões: Há aspectos do pós-modernismo que sejam demasiado abstratos para serem considerados uma pedagogia exequível? Será que uma determinada técnica ou princípio pós-moderno é o melhor para esta ou aquela comunidade de aprendizagem, aqui e agora? Será que um elemento curricular deve ser menos valorizado de fato por ser modernista ou pré-moderno? Será que o metamodernismo, a era pós-pós-modernista do pós-modernismo e as suas subcorrentes e implicações, irão restaurar e aperfeiçoar qualquer coisa que fariamos bem para salvar do ethos pré/pós-moderno de ensino e aprendizagem? Ainda, será que vamos deixar que a resistência dos alunos em relação a alguns ou todos os princípios do pós-modernismo encerre a aprendizagem?^{xx}

Os leitores não devem confundir esses fragmentos de reforço com um manifesto, mas devem refletir sobre essas ferramentas pedagógicas como um conjunto de ferramentas; uma teoria de ensino pode prestar muitos serviços, mas nenhuma é tão importante quanto fornecer uma base epistêmica para uma abordagem menos aleatória de ensino e aprendizagem. Alguns poderão descobrir que a sua resistência ao pós-modernismo contradiz as suas próprias sensibilidades pós-modernas (insuspeitadas). Além disso, voltando à política das questões sobre “quem”, antes referidas, aceitamos o pós-modernismo porque levamos a sério a afirmação de que “quando professores e alunos questionam os pressupostos assumidos,

transcendem os binários [...], e tentam imaginar novas formas de pensar, o ensino torna-se verdadeiramente ‘um local de resistência’” (Nylund; Tilson 2006, p. 30, com base em hooks^{xxi}, 1994, p. 21). Como as práticas comportamentalistas, e até de gestão do ensino, as ferramentas, crenças e os valores aumentam no meio acadêmico atual, vale a pena aprofundar a discussão – não apenas sobre a tradução, mas sobre as inevitáveis relações de poder, do eu, da voz, do texto, da língua, do tempo, da alteridade, do conhecimento, da reflexão e da colaboração. A lente pós-moderna garante que não deixaremos de examinar essas práticas, que se revelam na busca ingênua da mera equivalência ou qualquer outro status quo.

REFERÊNCIAS

- ALONI, Nimrod. (2011). Humanistic Education. In Veugelers, Wiel (Ed.). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*, pp. 35–46. Rotterdam: Sense.
- ARONOWITZ, Stanley; Giroux, Henry A. 1991. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ARROJO, Rosemary. (1996). Postmodernism and the Teaching of Translation. Teaching Translation and Interpreting 3. *New Horizons: Papers from the Third Language International Conference*, Elsinore, Denmark 9–11 June 1995, edited by Cay Dollerup and Vibeke Appel, 97–104. Philadelphia: John Benjamins.
- ARROJO, Rosemary. (1998). The Revision of the Traditional Gap between Theory & Practice & the Empowerment of Translation in Postmodern Times. *The Translator*, 4 (1), pp. 25–48.
- ARROJO, Rosemary. (2012). Deconstruction, Psychoanalysis, and the Teaching of Translation. *Translation and Interpreting Studies*, 7 (1), pp. 95–110.
- BAKER, Mona. (2011). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 2nd ed. Abingdon: Routledge.
- BANDIA, Paul F. (2006). The Impact of Postmodern Discourse on the History of Translation. In Georges L. Bastin and Paul F. Bandia (eds.). *Charting the Future of Translation History*, Ottawa: University of Ottawa Press, pp. 45–58.
- BAUMAN, Zygmunt. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- BERLINA, Alexandra. (2014). *Brodsky Translating Brodsky: Poetry in Self-Translation*. New York: Bloomsbury.
- BIESTA, Gert J.J. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, pp. 491–503.

-
- BURBULES, Nicolas C. (2009). Postmodernism and Education. In Harvey Siegel. *The Oxford Handbook of Philosophy and Education*. Oxford: Oxford University Press, pp. 524–533.
- BURNARD, Pamela, and Julie White. (2008). Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education. In *Creativity and Performativity in Teaching and Learning: Tensions, Dilemmas, Constraints, Accommodations and Synthesis*, edited by Anna Craft and Bob Jeffrey, *Special issue of British Educational Research Journal*, 34 (5): pp. 667–682.
- BUTIN, Dan W. (2005). *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions*. New York: Palgrave Macmillan.
- CALZADA PEREZ, María. (2003). “Constructing Identity via Translation: A Descriptive-Explanatory Study of Transitivity Shifts in the Translation of European Parliament Speeches.” In Luis Pérez González (ed.) *Speaking in Tongues: Language Across Contexts and Users*. València: Universitat de València. Theorizing a postmodern translator education, pp. 67–90.
- CARRINGTON, Suzanne. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections between University and The Real World. *The Australian Journal of Teacher Education*, 36 (6): Article 1.
- CHEN, Liming. (2019). Nietzsche as Precursor of Postmodern Translation Studies. *Meta* 64 (3): 794–816.
- CHESTERMAN, Andrew. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- CILLIERS, Paul. (1998). *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London: Routledge.
- COOK-SATHER, Alison. (2006). *Education is Translation: A Metaphor for Change in Learning and Teaching*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- COOK-SATHER, Alison, Catherine Bovill & Peter Felten. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CORMIER, Dave. (2008). *Rhizomatic Knowledge Communities -> Edtechtalk, Webcast Academy*. Dave’s Educational Blog, February 29, 2008. <http://davecormier.com/edblog/2008/02/29/rhizomatic-knowledge-communities-edtechtalk-webcast-academy/>
- COYNE, Richard. (1996). *Deconstructing the Curriculum: Radical Hermeneutics and Professional Education*. Edinburgh Architectural Research EAR 23. <https://pdfs.semanticscholar.org/a40c/7d32460262a4e1327c775054c00f7a02c7c0.pdf>
- CRONIN, Michael. (2017). *Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene*. Abingdon: Routledge.

-
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- DAVIS, Brent, and Dennis J. Sumara. (1997). Cognition, Complexity, and Teacher Education. *Harvard Educational Review* 67 (1), pp. 105–125.
- DAVIS, Kathleen. (2001). *Deconstruction and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- DELEUZE, Gilles & Félix Guattari. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Brian Massumi, Trad.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DERRIDA, Jacques. (1985). *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation. Texts and Discussions with Jacques Derrida*. (Peggy Kamuf, Trad.). New York: Schocken Books.
- DERRIDA, Jacques. (2001). What Is a ‘Relevant’ Translation? Translated by Lawrence Venuti. *Critical Inquiry*, 27 (2), pp. 174–209.
- DOLL JR., William E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- EDWARDS, Richard, and Robin Usher. (2000). “Lifelong Learning: The Postmodern Condition of Education?” In AERC 2000: An International Conference. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (41st, Vancouver, Canada, June 2–4, 2000), edited by Thomas J. Sork, Valerie-Lee Chapman, and Ralf St. Clair, 96–100. Vancouver: University of British Columbia, Department of Education Studies.
- FREIRE, Paulo. (2018). *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. (Myra Bergman Ramos, Trad.). New York: Bloomsbury.
- GILLIES, Donald. (n.d). “rhizomatic learning.” *A Brief Critical Dictionary of Education*. Accessed October 11, 2021. <http://www.dictionaryofeducation.co.uk/r/r/rhizomatic-learning>
- GIROUX, Henry A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- GONZÁLEZ-DAVIES, Maria. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, and Projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- GRAHAM, John T. (2001). *The Social Thought of Ortega y Gasset: A Systematic Synthesis in Postmodernism and Interdisciplinarity*. Columbia: University of Missouri Press.
- GREENALL, Annjo Klungervik. (2006). Translation as Dialogue. In João Ferreira Duarte, Alexandra Assis Rosa, & Teresa Seruya. *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 67–81.

GUTERMAN, Jeffrey T., and James Rudes. (2008). Social Constructionism and Ethics: Implications for Counseling. *Counseling and Values*, 52 (2), pp. 136–144.

HARO-SOLER, María del Mar, and Don Kiraly. 2019. Exploring Self-Efficacy Beliefs in Symbiotic Collaboration with Students: An Action Research Project. In *Training the Trainers*, edited by Gary Massey, Don Kiraly, and Maureen Ehrensberger-Dow, *Special issue of The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), pp. 255–270.

HARVEY, David. (1992). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Blackwell.

HATIM, Basil, and Ian Mason. (1997). *The Translator as Communicator*. London: Routledge.

HOOKS, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

HUBSCHER-DAVIDSON, Séverine. (2018). “Do Translation Professionals Need to Tolerate Ambiguity to be Successful? A Study of the Links between Tolerance of Ambiguity, Emotional Intelligence and Job Satisfaction.” In Isabel Lacruz & Riitta Jääskeläinen. *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 77–103.

30

ISER, Wolfgang. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

JOHNSON, Barbara. (2014). Teaching Deconstructively. In Melissa Feuerstein, Bill Johnson González, Lili Porten & Keja L. Valens. *The Barbara Johnson Reader: The Surprise of Otherness*, . Durham: Duke University Press, pp. 347–356.

KADIU, Silvia. (2019). *Reflexive Translation Studies: Translation as Critical Reflection*. London: UCL Press.

KAINDL, Klaus. (2005). “The Plurisemiotics of Pop Song Translation: Words, Music, Voice and Image.” In *Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation*, edited by Dinda L. Gorlée, 235–262. Amsterdam: Rodopi.

KEARNS, John. (2012). “Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training.” In, Séverine Hubscher-Davidson & Michal Borodo. *Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture*. London: Continuum. Theorizing a postmodern translator education, pp. 11–29.

KERGEL, David. (2018). The Postmodern Dialogue and the Ethics of Digital Based Learning. In David Kergel, Birte Heidkamp, Patrik Kjaersdam Telléus, Tadeusz Rachwal & Samuel Nowakowski *The Digital Turn in Higher Education: International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 47–57.

-
- KILGORE, Deborah. (2004). Toward a Postmodern Pedagogy. In *Promoting Critical Practice in Adult Education*, edited by Jennifer A. Sandlin and Ralf St. Clair, *special issue of New Directions for Adult and Continuing Education* 102, pp. 45–53.
- KINCHELOE, Joe L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*. Westport: Bergin & Garvey.
- KIRALY, Don. (2015). Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism toward a Postmodern Alternative to Instructionism. In *T&I Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines*, edited by Sonia Colina and Claudia V. Angelelli, *special issue of Translation and Interpreting Studies*, 10 (1), pp. 8–32.
- KOHN, Sheldon S. (2008). “Teaching Beyond Modernism and Postmodernism.” *The English Journal* 97 (6), pp. 70–74.
- KOSKINEN, Kaisa. (2000). *Beyond Ambivalence: Postmodernity and the Ethics of Translation. Academic Diss.* University of Tampere.
- KOSKINEN, Kaisa. (2018). Deconstruction. In Lieven D’hulst & Yves Gambier (Eds.). *A History of Modern Translation Knowledge: Sources, Concepts, Effects*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 317–322.
- LEFEVERE, André. (1984). On the Refraction of Texts. In Mihai Spariosu (Ed.). *Mimesis in Contemporary Theory: An Interdisciplinary Approach*. Volume 1: The Literary and Philosophical Debate. Amsterdam: John Benjamins, pp. 217–237.
- LEITCH, Vincent B. (1996). *Postmodernism: Local Effects, Global Flows*. Albany: State University of New York Press.
- LITTAU, Karin. (2010). Translation in the Age of Postmodern Production: From Text to Intertext to Hypertext. In Mona Baker *Critical Readings in Translation Studies*. London: Routledge, pp. 435–448.
- LUBECK, Sally. 1998. Is Developmentally Appropriate Practice for Everyone? In *Continuing Tensions in Education*, edited by David Sexton, Michael Kelley, and Jerry Aldridge, *special issue of Childhood Education* 74 (5), pp. 283–292.
- MARAIS, Kobus and Reine Meylaerts (Eds.) (2018). *Complexity Thinking in Translation Studies: Methodological Considerations*. New York: Routledge.
- MARAIS, Kobus. (2019). *A (Bio)Semiotic Theory of Translation: The Emergence of Socio-Cultural Reality*. New York: Routledge.
- MARTUSEWICZ, Rebecca A. (2001). *Seeking Passage: Post-Structuralism, Pedagogy, Ethics*. New York: Teachers College Press.
- MASSEY, Gary, Don Kiraly, and Sascha Hofmann. (2018). “Beyond Teaching: Toward CoEmergent Praxis in Translator Education.” *Translation-Didaktik-Kompetenz: Translationswissenschaftliches Kolloquium V. Beiträge zur Übersetzungs- und*

Dolmetschwissenschaft, edited by Barbara Ahrens, Silvia Hansen-Schirra, Monika Krein-Kühle, Michael Schreiber, and Ursula Wienen, 11–64. Berlin: Frank & Timme.

MEZIRROW, Jack. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

NIETZSCHE, Friedrich. (1901) 1968. *The Will to Power*. (W. Kaufmann and R.J. Hollingdale, Trans.). New York: Vintage.

NYLUND, David, and Julie Tilsen. (2006). “Pedagogy and Praxis: Postmodern Spirit in the Classroom.” *Journal of Systemic Therapies* 25 (4), pp. 21–31.

PARKER, Stuart. (1997). *Reflective Teaching in the Postmodern World: A Manifesto for Education in Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.

PENNYCOOK, Alastair. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge.

PETERS, Michael A., Marek Tesar, and Liz Jackson. (2018). After Postmodernism in Educational Theory? A Collective Writing Experiment and Thought Survey. In *What Comes After Postmodernism*, edited by Michael A. Peters, Marek Tesar, and Liz Jackson, *special issue of Educational Philosophy and Theory*, 50 (14) pp. 1299–1307.

32 PORTER, James E. (1993). Developing a Postmodern Ethics of Rhetoric and Composition. In , Theresa Enos and Stuart C. Brown (Eds). *Defining the New Rhetorics*. Newbury Park: Sage, pp. 207–226.

PRAWAT, Richard S. (1996). Constructivisms, Modern and Postmodern. In *Four Perspectives on Learning and Their Implications for Understanding Classroom Learning*, edited by Jeffrey A. Greene & Lisa Linnenbrink-Garcia, *special issue of Educational Psychologist* 31 (3–4), pp.215–225.

PREDA, Roxana. (2001). *Ezra Pound’s (Post)Modern Poetics and Politics: Logocentrism, Language and Truth*. New York: Peter Lang.

PYM, Anthony. (2014). *Exploring Translation Theories*. Abingdon: Routledge.

RISKU, Hanna. (2002). Situatedness in Translation Studies. In *Situated and Embodied Cognition*, edited by Tim Ziemke, *special issue of Cognitive Systems Research* 3(3), pp. 523–533.

RISKU, Hanna. (2010). A Cognitive Scientific View on Technical Communication and Translation: Do Embodiment and Situatedness Really Make a Difference? *Target* 22 (1), pp. 94–111.

ROSE, Marilyn Gaddis. (1997). *Translation and Literary Criticism: Translation as Analysis*. Manchester: St. Jerome.

ROSENAU, Pauline Marie. (1992). *Postmodernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*. Princeton: Princeton University Press.

-
- RYAN, Sharon, and Susan Grieshaber. (2005). Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 56(1), pp. 34–45.
- SCHUTZ, Aaron. (2000). Teaching Freedom? Postmodern Perspectives. *Review of Educational Research* 70(2), pp. 215–251.
- SERRES, Michel. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. (Sheila Faria Glaser & William Paulson, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SLATTERY, Patrick. (1995). A Postmodern Vision of Time and Learning: A Response to the National Education Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review* 65(4), pp. 612–634.
- SOLWAY, David. (1997). *Lying about the Wolf: Essays in Culture and Education*. Montréal: McGill-Queen’s University Press.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. (2000). Uncertainty in Translation Processes. In Sonja Tirkkonen-Condit and Riitta Jääskeläinen (Eds.). *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*. . Amsterdam: John Benjamins, pp. 123–142.
- TONG, Vincent C.H., Alex Standen, and Mina Sotiriou, (Eds.). (2018). *Shaping Higher Education with Students: Ways to Connect Research and Teaching*. London: UCL Press.
- TORRES DEL REY, Jesús. (2002). Encuentros y desencuentros posmodernos con la didáctica de la traducción: lenguaje, cultura, poder y pedagogía. In Román Alvarez. *Cartografías de la traducción: Del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca: Almar, pp. 233–278.
- USHER, Robin, and Richard Edwards. (1994). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.
- VALLANCE, Elizabeth. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network* 4 (1), pp. 5–21.
- VARIOUS AUTHORS. (2010). Granada Declaration. In Julie Boéri & Carol Maier. *Compromiso social y traducción /interpretación*. Granada: ECOS, pp. 156–157.
- VARNEY, Jennifer. (2008). Deconstruction and Translation: Positions, Pertinence and the Empowerment of the Translator. *Journal of Language & Translation* 9 (1), pp. 113–131.
- VENUTI, Lawrence. (1995/2008). *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. 2nd ed. London: Routledge.

VIEIRA, Elsa Ribeiro Pires. 1994. “A Postmodern Translational Aesthetics in Brazil.” In *Translation Studies: An Interdiscipline: Selected Papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992*, edited by Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker, and Klaus Kaindl, 65–72. Amsterdam: Benjamins.

WU, Jinting, Paul William Eaton, David W. Robinson-Morris, Maria F.G. Wallace, and Shaofei Han. 2018. “Perturbing Possibilities in the Postqualitative Turn: Lessons from Taoism (道) and Ubuntu.” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 31 (6): 504–519.

ⁱ N. das T.: Recebemos a autorização para a tradução do artigo “Theorizing a Postmodern Translator Education”, de autoria de Richard Kelly Washbourne, publicado na revista *Target* em 2023. A permissão foi concedida por e-mail em 8 de maio de 2024 à tradutora Marileide Dias Esqueda, por Ineke Elskamp, do Rights & Permissions Department da John Benjamins Publishing Company. Agradecemos à John Benjamins Publishing Company, em especial a Ineke Elskamp, pela colaboração. A referência original do texto é:

Washbourne, Kelly. (2023) Theorizing a Postmodern translator Education. *Target*, v. 36, n. 1, p. 1 – 25
DOI: <https://doi.org/10.1075/target.21163.was>

ⁱⁱ N. das T.: Para melhor compreensão sobre o sentido de “enação”, consulte: Esqueda, Marileide Dias; Franco Morais, Cecília; Albuquerque Ferreira, Gabriel. “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. *Belas Infiéis*, Brasília, Brasil, v. 12, n. 1, p. 01–23, 2023. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v12.n1.2023.46755.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/46755>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ⁱⁱⁱ N. das T.: Para melhor compreensão sobre o sentido de “emergentismo”, consulte: Esqueda, Marileide Dias; Franco Morais, Cecília; Albuquerque Ferreira, Gabriel. “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. *Belas Infiéis*, Brasília, Brasil, v. 12, n. 1, p. 01–23, 2023. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v12.n1.2023.46755.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/46755>. Acesso em: 25 abr. 2024.

^{iv} N. das T.: Em um sentido mais literal, a frase em inglês utilizada pelo autor, a saber, “*We could all be forgiven for ‘postmodernism fatigue’*”, poderia ser também traduzida como: “Todos nós poderíamos ser perdoados pela “fadiga do pós-modernismo”.

^v N. das T.: *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>).

^{vi} N. do A.: *Embodiment, or embodied knowledge, is one of the principles that upsets the Enlightenment privileging of mind over body.* (A incorporação, ou conhecimento incorporado, é um dos princípios que abala o privilégio Iluminista da mente sobre o corpo.)

^{vii} N. das T.: Talvez o autor quisesse dizer “socioconstrutivismo”, uma vez que o título da obra de Kiraly (2000) sobre o tema é: *A Social Constructivist Approach to Translator Education* (Uma abordagem socioconstrutivista para a formação do tradutor). Até onde temos conhecimento, há diferenças entre o construtivismo e o socioconstrutivismo.

^{viii} N. do A.: *I thank an anonymous reviewer for this important point.* (Agradeço ao revisor anônimo por esta importante inserção.)

^{ix} N. das T.: O autor utiliza os termos *edutaining environments*. Os termos “ambientes educacionais de treinamento”, em português do Brasil, não parecem muito comuns, pelo menos a partir de buscas que realizamos em bases de dados científicos, como é o caso do Google Acadêmico. Diante disso, optamos pelos termos “ambientes de formação e treinamento”, que podem fazer referência tanto à formação de tradutores em universidades quanto a treinamentos em cursos de curta duração ofertados por diferentes tipos de instituições.

^x N. das T.: Os usos de maiúsculas para “eu” e “outro” ocorreram apenas quando o autor os adotou.

^{xi} N. do A.: *My current position is that empirical data cannot supersede values-based education.* (A minha posição atual é a de que os dados empíricos não podem substituir a formação baseada em valores.)

^{xii} N. do A.: *Another starting point might be Kincheloe (1993), who offers a vision of what he calls the post-formal practitioner, who is socially contextualized, dialogic, improvisational, and dedicated to situated practice, critical*

self- and social-reflection, democratic self-directed education, pluralism, action, and the affective dimension of learning (201–203). (Outro ponto de partida poderá ser Kincheloe (1993), que oferece uma visão daquilo a que denomina profissional pós-formal, que é socialmente contextualizado, dialógico, improvisado e dedicado à prática situada, à autorreflexão crítica e social, à formação democrática autodirigida, ao pluralismo, à ação e à dimensão afetiva da aprendizagem [p. 201-203]).

^{xiii} N. do A.: *Ortega's idea on the good/bad utopians points to what seem to be postmodern understandings of the failure inherent in translation, but some postmodern thinkers have shied away from utopias in general (see Graham 2001; Martusewicz 2001)*. (A ideia de Ortega sobre os bons/maus utópicos aponta para o que parecem ser entendimentos pós-modernos do fracasso inerente na tradução, mas alguns pensadores pós-modernistas têm se afastado das utopias em geral (cf. Graham, 2001; Martusewicz, 2001).)

^{xiv} N. do A.: *An anonymous reviewer's observation is apropos here: that an epistemological frame for 'immediate experience' – such as Aristotle's phronesis (practical wisdom) – might be called for*. (A observação do revisor anônimo é pertinente neste caso: que um quadro epistemológico para a “experiência imediata” - como a *phronesis* (sabedoria prática) de Aristóteles - poderia ser necessária.)

^{xv} Os usos de maiúsculas para “eu” e “outro” ocorreram apenas quando o autor os adotou.

^{xvi} N. das T.: O autor grafia ao longo do texto o nome do autor como Paolo Freire (2018), mas possivelmente quer dizer Paulo Freire (2018). Além disso, o autor faz referência a *Paolo Freire's conscientização* (sem “sc”), em vez de *conscientização* (“com sc”).

^{xvii} N. das T.: Este texto foi traduzido, para o português do Brasil, por Olívia Niemeyer Santos: Derrida, J.; Santos, O. N. O que é uma tradução “relevante”? *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 44, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4277>. Acesso em: 23 jan. 2024.

^{xviii} N. das T.: Procedimento linguístico característico do filósofo franco-argelino Jacques Derrida, que combina o significado de duas palavras. Assim, *différance*, em que o autor utiliza a grafia “–ance” em lugar de “–ence”, indica a fusão de dois sentidos do verbo francês “*différer*”, isto é, “ser diferente” e “adiar”.

^{xix} N. das T.: O autor grafia ao longo do texto o sobrenome do autor como Lefevre (1984), mas possivelmente quer dizer Lefevre (1984), tal qual como listado nas referências.

^{xx} N. do A.: *I thank an anonymous reviewer for the point that postmodernist thought could even become self-defeating, empowerment leading to its own disempowerment, learning itself being resisted*. (Agradeço a um revisor anônimo a observação de que o pensamento pós-moderno pode mesmo tornar-se autodestrutivo, uma vez que o empoderamento pode conduzir ao próprio desempoderamento, fazendo com que o aluno resista à própria aprendizagem).

^{xxi} N. das T.: Vale ressaltar que a autora bell hooks grafia seu nome sempre com letra minúscula para desviar o foco da figura autoral em direção aos seus textos e suas ideias.