

Belas Infiéis



Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

REFERÊNCIA

COSTA, Patrícia R. ; SOUSA, G. H. P. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 97-114, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/16496/11757>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

AUTOAVALIAÇÃO: UMA CONSTANTE NAS ABORDAGENS COGNITIVA E METACOGNITIVA NO ENSINO DE TRADUÇÃO

SELF-ASSESSMENT: A CONSTANT ON COGNITIVE AND METACOGNITIVE APPROACHES IN TRANSLATION TRAINING



Patrícia Rodrigues COSTA¹
Doutoranda em Estudos da Tradução
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
prcosta1986@gmail.com

Germana Henriques Pereira de SOUSA²
Doutora em Literatura
Professora na Universidade de Brasília (UnB)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD)
Brasília, Distrito Federal, Brasil
germanahp@gmail.com

97

Resumo: Trata-se de analisar a inserção de conceitos cognitivos e metacognitivos no ensino de Tradução e, de analisar a questão da autoavaliação dos aprendizes. Por meio da apreciação das abordagens propostas por Adriana Pagano, Célia Magalhães e Fábio Alves (POSLIN/UFMG) e Álvaro Echeverri, professor da Universidade de Montreal – Canadá, intenta-se compreender o uso da autoavaliação pelos tradutores em formação. Ao realizar a análise de ALVES, MAGALHÃES e PAGANO (2003), bem como a de ECHEVERRI (2008), percebe-se que ambas tocam pontos análogos, de onde se pode concluir que a autoavaliação se faz necessária para o sucesso da prática, processo e produto tradutório, bem como para o processo de ensino-aprendizagem de Tradução, sendo um fator discutido nas abordagens apresentadas, ainda que se necessite de um maior aprofundamento.

Palavras-chave: Autoavaliação. Ensino de Tradução. Cognição e Metacognição. Processo tradutório.

Abstract: *This paper aims to analyze the presence of cognitive and metacognitive concepts on translation training and to analyze students' self-assessment. By means of the assessment of the approaches proposed by Adriana Pagano, Celia Magalhães and Fabio Alves, Professors at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), and Álvaro Echeverri, Professor at the University of Montreal, Canada, we will seek to understand the use of self-assessment by translators in training. While analyzing ALVES, MAGALHÃES and PAGANO (2003) and ECHEVERRI (2008), we noticed that both methods have similar points, for this reason, we can conclude that self-assessment is necessary for successful practice, process and translational product, as well as the learning-teaching process in translation training, which is a factor debated in both presented approaches. Although, learning-teaching process in translation training still requires further studies.*

Keywords: Self-assessment. Translation Teaching. Cognition and Metacognition. Translation Process.

Em 1868, foi criado na *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, em Buenos Aires, Argentina, o primeiro curso destinado à formação de tradutores públicos (HARRIS, 1997, p. 2) e em 1898, a *Beijing University*, na China, iniciou a formação de tradutores não-públicos (HARRIS, 1997, p. 60). Contudo, somente no decênio de 1930, os primeiros programas acadêmicos voltados à formação de tradutores, não-públicos, foram criados no continente europeu e americano.

Em 1936, foram criados os dois primeiros cursos de tradução na Europa e na América do Norte, a saber, a *Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*, na Alemanha (HARRIS, 1997, p. 100) e a *Univeristy of Ottawa*, Canadá³. Em 1942, foi fundado o *Institut de traduction de Montréal*, tendo sido incorporado à *Université de Montréal* em 30 de março de 1944⁴. Dentre outras universidades pioneiras na criação de cursos de tradução, podemos citar também a *Université de Genève*⁵, Suíça, em 1941, a *Université de Sorbonne*⁶ (Sorbonne Nouvelle, Paris 3), França, em 1957 e a *Georgetown University*, Estados Unidos, em 1949 (KRAWUTSCHKE, 1989 p. 52). Assim, podemos confirmar que antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, após a qual os julgamentos de Nuremberg demonstraram a necessidade e importância de tradutores e intérpretes, cursos de tradução em ambiente acadêmico já eram uma realidade na Europa e na América.

Por outro lado, no Brasil, o primeiro curso de Tradução só foi criado em 1968, no setor privado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (MARTINS, 2007, p. 175). No ensino público superior, o Bacharelado em tradução foi implementado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁷ em 1973, seguido pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita (Unesp)⁸ em 1978 e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (HARRIS, 1997, p. 29) e pela Universidade de Brasília (UnB) em 1979 (SOUSA, 2012).

Apesar do ingresso da tradução como objeto de estudo acadêmico ainda no século XIX, o “texto fundacional” dos Estudos da Tradução foi apresentado por James Holmes somente em 1972, com o título de *The Name and Nature of Translation Studies*, e publicado apenas em 1988 como artigo. Holmes mapeou esse novo campo de pesquisa e sugeriu duas divisões básicas: “pura” – que se subdivide em descritiva e teórica com subdivisões – e “aplicada” – que consiste no ensino de tradução, nas ferramentas de auxílio à tradução, em sua crítica e suas políticas. Porém, mesmo após mais de 40 anos da sistematização dos Estudos de Tradução, o conhecimento a respeito da metodologia de ensino de tradução ainda

COSTA, SOUSA. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução
Belas Infêéis, v. 4, n.2, p. 97-114, 2015.

é escasso e pouco compartilhado entre os diversos pesquisadores e professores de tradução, ou como afirmado por Sonia Colina: “geralmente não há uma metodologia ou princípios pedagógicos comuns nas práticas de ensino, sendo usadas a intuição ou a experiência incerta por diversas vezes”⁹ (2003, p. 3).

Essa crença na falta de metodologia no ensino de tradução mencionada por Colina (2003) não é compartilhada por pesquisadores como Jean Delisle (1984; 1993), Jean Delisle e Hannelore Lee-Jahnke (1998), Christiane Nord (1991; 2009; 2009) Donald Kiraly (2000), Amparo Hurtado Albir (1999), Amparo Hurtado Albir e Fábio Alves (2009), Daniel Gile (1995; 2005), Álvaro Echeverri (2005; 2008a; 2008b), Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano (2003); José Luiz Vila Real Gonçalves (2003a; 2003b) e pela própria Colina, uma vez que estes demonstraram a possibilidade e a necessidade de se estabelecer uma metodologia própria ao ensino de tradução. Se a tradução é uma disciplina que se tornou objeto de estudo acadêmico e que mobiliza pesquisas, estudantes, publicações, então ela exigiria também uma reflexão particular, fruto de um método de abordagem tanto de ensino-aprendizagem quanto de pesquisa e crítica. Para que se estabelecer tal metodologia, pesquisadores como Echeverri apontam para as contribuições que os conhecimentos, já adquiridos e estabelecidos, da ciência da educação, podem proporcionar como facilitadores de métodos e estratégias para solucionar problemas que surgem durante o processo de tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 39) e, assim, induzir a uma metodologia que obtenha, de fato, resultados satisfatórios em sala de aula, mas também na vida do profissional.

De acordo com Georges Bastin e Monique Cormier (2007), de fato, uma metodologia da tradução permite ao tradutor seguir passos para que possa realizar trabalhos de forma eficaz, já que “a metodologia e a prática da tradução servirão para estabelecer conhecimentos, regras, princípios e técnicas próprias aos tradutores. O futuro tradutor aprenderá a enriquecer, economizar, organizar e estruturar, e a selecionar e propagar escolhas e ideias”¹⁰ (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 43). Como já mencionado, sendo os Estudos da Tradução um campo de pesquisa e ensino relativamente recente em ambiente universitário mundial, ainda há muito o que se pesquisar a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Tradução e da formação de tradutores. Contudo, esse processo nas diferentes instituições ainda é pouco discutido e as metodologias utilizadas muitas vezes são discrepantes. Por essa razão, Colina defende

a necessidade de uma pedagogia baseada em pesquisas nos Estudos da Tradução [ET], em outras palavras, [...] para se tornar uma verdadeira ‘disciplina acadêmica no século XXI, a pedagogia da tradução deve estar condicionada a pesquisas

sistemáticas nos ET, em particular com a pesquisa em competência tradutória e sua aquisição¹¹ (2003, p. 2).

A partir dessa problemática, o objetivo deste artigo é apresentar uma apreciação das abordagens propostas por Pagano, Magalhães e Alves (2003), professores da Universidade Federal de Minas Gerais e por Álvaro Echeverri (2008), professor da *Université de Montréal*, Canadá, além de uma análise do uso da autoavaliação pelos aprendizes.

1. A autonomia no ensino-aprendizagem de tradução

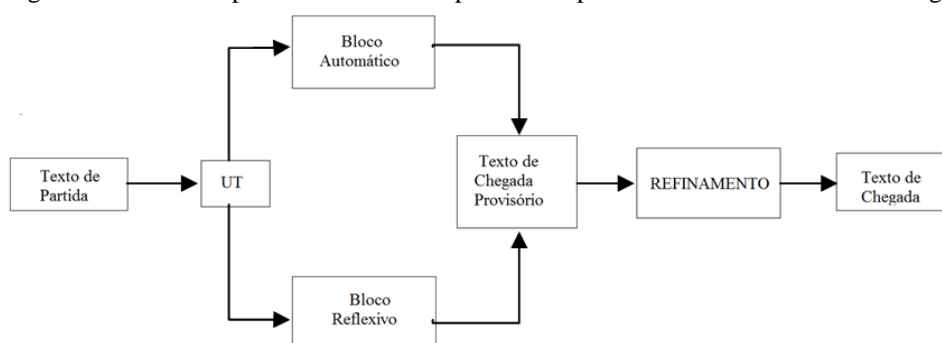
Defendendo a autonomia do aprendiz em sua formação, Alves, Magalhães & Pagano buscam demonstrar que a formação do tradutor deve ser realizada de forma reflexiva, por meio de uma “abordagem [...] centrada em estratégias [...] que conduzem à resolução, de forma eficaz e adequada, de problemas tradutórios” (ALVES, MAGALHÃES e PAGANO, 2003, p. 7). Por essa razão, tendo como meta a conscientização dos aprendizes de tradução, os pesquisadores afirmam que o primeiro-passo para que o ensino de tradução seja eficaz é trabalhar, junto ao aprendiz, as crenças, ou seja, a “visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (ALVES, MAGALHÃES e PAGANO, 2003, p. 9), sobre a tradução e o tradutor, pois tais crenças podem afetar diretamente o desempenho do jovem tradutor no decorrer do curso.

Os autores trabalham também as unidades de tradução (UTs), conceito subjetivo relacionado às partes do texto problemáticas para o tradutor, num determinado momento, e demonstram a necessidade de que o tradutor em formação esteja ciente das diversas estratégias de busca de subsídios externos e da necessidade das análises macro e microtextual do texto. Por meio dessa “reflexão”, o aprendiz entende que não há uma fórmula-mágica para se tornar um profissional competente e que cada texto requer uma habilidade especial. Essa reflexão permitiria o surgimento de um método próprio de tradução relacionado diretamente às experiências pessoais do aprendiz.

Percebe-se, portanto, que para estes pesquisadores, é fundamental que o tradutor seja conscientizado em relação aos problemas de tradução e seu processo de solução, com relação às estratégias e às tomadas de decisão, para que se torne um profissional autônomo, responsável pela sua aprendizagem, em meio à complexidade da atividade tradutória (ALVES, MAGALHÃES E PAGANO, 2003, p. 7). Para isto, Alves, Magalhães e Pagano (2000) tomam como ponto de partida o modelo de processo tradutório de Frank Könings, que

consiste em dividir as atividades tradutórias em bloco automático (BA - *Adhoc-Block*), representado pelas unidades já conhecidas, e o bloco reflexivo (BR - *Rest-Block*), sendo este último o responsável pelas reflexões de unidades de tradução desconhecidas e pelas tomadas de decisão (ALVES, MAGALHÃES e PAGANO, 2003, p. 114). Tendo essa perspectiva, o modelo proposto por Könings para a realização do processo tradutório, seria uma via simples, sem muitos atropelos, como pode ser observado no esquema abaixo.

Figura 1. Modelo do processo tradutório apresentado pelo teórico alemão Frank Könings



(ALVES, MAGALHÃES E PAGANO, 2000, p. 114)

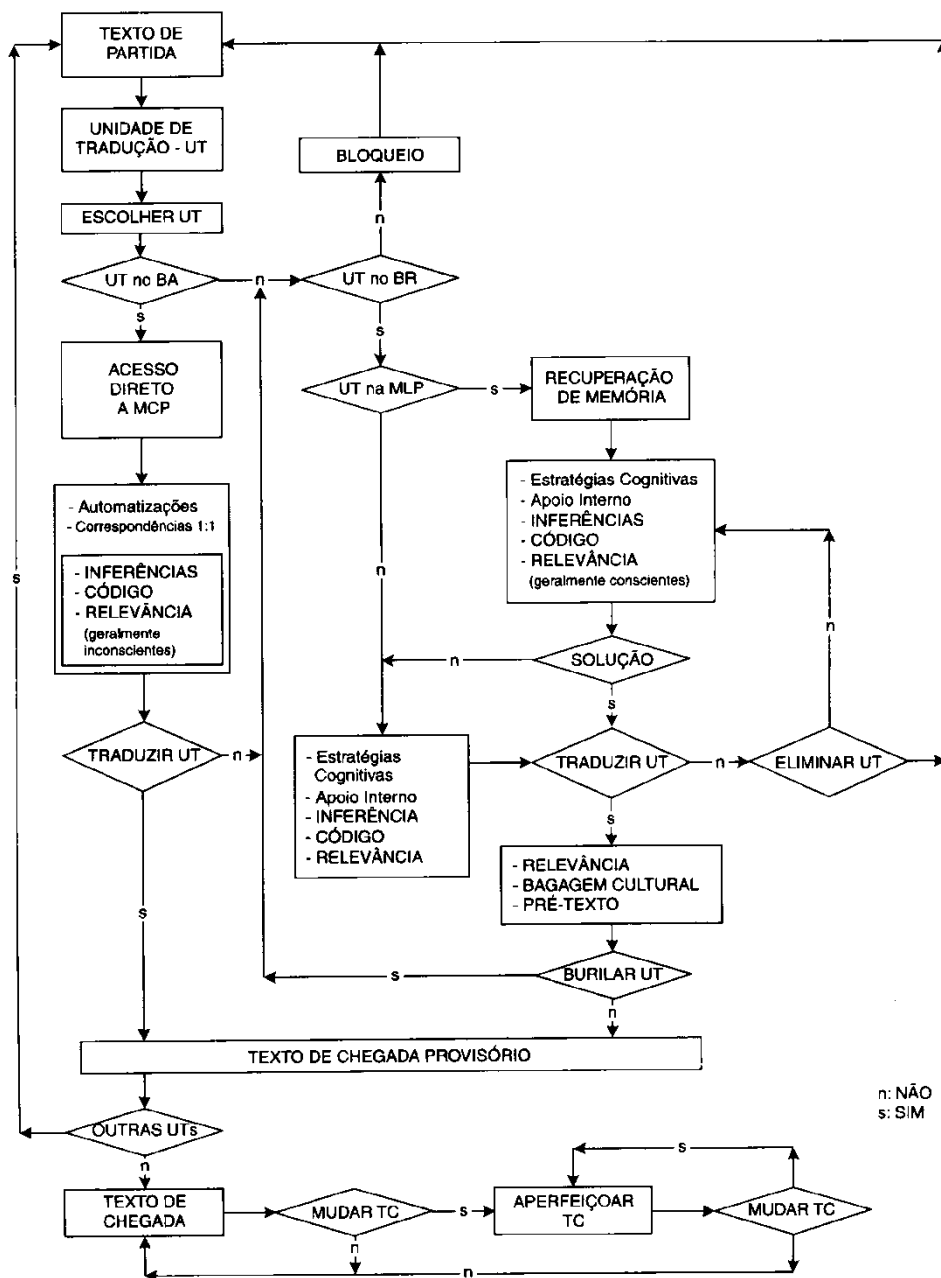
101

Porém, percebendo-se que o ato tradutório é um processo complexo que exige detalhamento de todo o processo, Alves, Magalhães e Pagano buscaram especificar o modelo proposto por Könings em diversas outras etapas com diferentes possibilidades de aplicabilidade deste modelo. Desse modo, tendo como meta a conscientização dos tradutores, tanto os que estão em formação quanto os profissionais, os autores descrevem como o processo de tradução é realizado, a partir da escolha da UT, em diversas etapas, como: “(1) Automatização, (2) Bloqueio Processual, (3) Apoio Interno, (4) Apoio Externo, (5) Combinação de Apoios Interno e Externo, (6) Priorização e Omissão de Informações e (7) Aperfeiçoamento do Texto de Chegada.” (ALVES, MAGALHÃES e PAGANO, 2003, p. 115)

O tradutor, ao iniciar o processo tradutório por meio da leitura do texto de chegada (TC), defronta-se com diversas unidades de tradução (UTs) que podem levar a automatismo (1) ou à não compreensão textual e consequente não-solução do problema, quando ocorre um bloqueio durante o processo (2) e, desse modo, o tradutor não consegue ir além do bloco automático. Assim, para que o tradutor demonstre e busque consciência do processo, é necessário que recorra a alternativas que o ajudem a realizar o processo tradutório, seja por meio de recursos como dicionários e glossários (3), seja por meio de conhecimento prévio a

respeito do assunto, que pode estar relacionado à memória de curto (MCP) ou longo prazo (MLP) (4) ou da combinação de ambos (5). O tradutor deverá refletir a respeito das unidades de tradução que problematizam o ato tradutório. Portanto, cabe ao tradutor buscar as estratégias para repassar uma informação (6) e, por fim, analisar o texto de chegada produzido e, dependendo do caso, reiniciar todo esse processo ao encontrar novas unidades de tradução durante a revisão.

Figura 2. Modelo do Processo Tradutório



(ALVES, MAGALHÃES E PAGANO, 2003, p. 118)

Estando ciente dessas etapas, torna-se possível conhecer os processos cognitivos que ocorrem durante as atividades tradutórias. Por essa razão, a verbalização, concomitante ou retrospectiva imediata (ALVES, 2003, p. 76), é de grande importância para inferência dos mecanismos e processos cognitivos que norteiam todo o processo tradutório, sendo parte de uma metodologia para o ensino de tradução. Alves (2003) vai além e relata a importância do uso da triangulação para a compreensão do processo de tradução e dos processos cognitivos nele implicados. Defende, por essa razão, “o uso triangulado de movimentos no teclado do computador com protocolos retrospectivos coletados” (ALVES, 2003, p. 78), que constituem uma análise de dados quantitativos e qualitativos. Logo, a triangulação resulta numa tomada de consciência por parte do tradutor, além de ser uma técnica que contribui para o aprimoramento didático-metodológico na formação de tradutores, para o aumento da autonomia do estudante, e para torná-lo mais crítico (ALVES, 2003, p. 103).

A partir desse processo de conscientização do tradutor para que haja a reflexão sobre todas as suas ações e escolhas, observa-se que a busca pela autonomia abrange muito mais do que o processo de tradução e o produto. Inclui-se aí também todo o processo avaliativo/qualitativo, o que demonstra a importância da autoavaliação do aprendiz e do tradutor profissional para que o ato tradutório seja realizado com qualidade, e seja, portanto, reconhecido por seu desempenho e interesse, pelo constante aprendizado e pensamento crítico a respeito de toda a sua atuação como tradutor.

103

2. A metacognição no ensino de tradução

Em 2008, Álvaro Echeverri defendeu na Universidade de Montreal a tese intitulada “*Métacognition, apprentissage actif et traduction : l’apprenant de traduction, agent de sa propre formation*”, publicada em 2010. Echeverri ressalta que são as práticas tradicionais de ensino de tradução (2008, p. 63), práticas estas diretamente relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras e que não permitem descobrir a causa dos “erros” realizados durante o processo tradutório, que ainda prevalecem nas salas de aula de tradução. Percebe-se, desse modo, a necessidade de formação pedagógica dos professores de tradução, pois a autonomia dos professores universitários gera diversificação nos métodos de ensino de tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 79). Em sua maioria, o ensino de tradução é centralizado na figura do professor e em seu conhecimento, o que muitas vezes significa não haver legado.

Para ele, a competência tradutória do aprendiz pode ser observada na capacidade de controlar o processo de tradução, o modo de aprendizado e o que aprende. Echeverri utiliza o conceito de metacognição, surgido na década de 1970, como enfoque da psicologia cognitiva, definido por John Flavell como “[...] o conhecimento e a cognição acerca dos fenômenos cognitivos [...]”¹² (1979, p. 906 *apud* ECHEVERRI, 2008, p. 177), e que busca, ao processar informações, efetuar a monitoração, autoavaliação e autorregulação do aprendizado. Sendo utilizada na resolução de problemas, em especial os aritméticos, a metacognição demonstra sua eficácia ao promover o controle do conhecimento já adquirido e por representar uma influência indireta no aprendizado, desenvolvendo habilidades como a tomada de decisão. Desse modo, o aprendiz seria capaz de aprender a apreender o conhecimento, isto é, saberia como aplicar seu conhecimento cognitivo, o que demonstra sua característica reflexiva e crítica.

Enquanto os aspectos cognitivos estariam diretamente ligados à aprendizagem, pois permitiriam a aquisição, compreensão e reprodução dos conhecimentos adquiridos, a metacognição demonstraria o modo como utilizar esses conhecimentos nas mais variadas situações, aproveitando-se delas, de modo reflexivo, para contribuir em sua (auto)formação (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 30). Percebe-se, portanto, que o uso do conhecimento metacognitivo é importante para os tradutores em formação, pois é por meio de sua aquisição que os aprendizes passarão a buscar seu próprio conhecimento, muitas vezes por intermédio do que já sabem e, conseqüentemente, terão maior autonomia e confiança no processo tradutório, conduzindo à melhoria do processo de aprendizagem.

A metacognição, como atividade crítica acerca do conhecimento a respeito do próprio conhecimento, acarretaria em novos processos cognitivos, isto é, na apreensão de conteúdo durante o processo de ensino-aprendizagem. Os professores, deste modo, têm o papel de mediadores neste processo e para que este seja eficiente, o aprendiz deve ser o personagem principal, deve conhecer a si próprio e saber qual a concepção que tem de si, efetuando, desse modo, uma avaliação metacognitiva (ECHEVERRI, 2008, p. 244).

Para Echeverri (2008), a competência de um tradutor não está relacionada somente à quantidade de palavras traduzidas e ao seu conhecimento, mas a conseguir controlar os processos cognitivos que estão ligados ao processo tradutório e, dessa forma, ter a capacidade de atuar de modo adequado no contexto profissional. Para isso, a componente metacognitiva

COSTA, SOUSA. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução
Belas Infêéis, v. 4, n.2, p. 97-114, 2015.

deve ser apreendida pelos aprendizes por meio da recriação progressiva de determinadas condições do ambiente profissional (ECHEVERRI, 2008, p. 183)

É a metacognição que permite o controle ativo de estratégias (planificação), a escolha de recursos de compreensão e execução da atividade (verificação), as decisões durante a organização de uma atividade cognitiva (monitoração e revisão) e o julgamento relativo à qualidade de suas atividades e cognição (avaliação das capacidades cognitivas) e, por isso, é importante para a complexa atividade de resolução de problemas que é a tradução (ECHEVERRI, 2008). Além disso, a resolução de problemas e dificuldades é uma questão importante para o desenvolvimento metacognitivo do tradutor, uma vez que “a aprendizagem por problemas demonstra as dificuldades que podem ocorrer na vida profissional, colaborando para desenvolver a autonomia [do aprendiz] ao máximo¹³” (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 42).

Segundo Nord (1991, p. 151) “um problema de tradução é um problema objetivo que todo tradutor (independentemente da sua competência e das condições técnicas de trabalho) tem que resolver durante uma tarefa tradutória¹⁴” (*apud* ECHEVERRI, p. 207) enquanto que “dificuldades de tradução [...] são subjetivas e estão relacionadas diretamente ao tradutor e às suas condições de trabalho¹⁵” (*apud* ECHEVERRI, p. 207). Desse modo, são nessas situações que o tradutor deverá aplicar todo seu talento criativo e, conseqüentemente, toda sua competência metacognitiva, a qual deverá ser proporcional à sua competência tradutória. O conceito de competência tradutória utilizado é o modelo proposto pelo grupo PACTE, o qual remete as competências linguísticas, extralinguísticas, fisiológicas, estratégica, instrumental e profissional à competência de transferência. Assim sendo, “é por meio da competência de transferência que a componente metacognitiva da tradução se revela essencial”¹⁶ (ECHEVERRI, p. 214), pois é essa competência que controla, regula e avalia as demais.

Cabe ao professor permitir que o aprendiz busque seu próprio caminho na aquisição e experimentação de seus conhecimentos, permitindo o desenvolvimento da metacognição, pois, atua como um instrutor/mediador colocando o aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem, construindo sua autonomia. De acordo com Mossop (2003), cabe ao aluno encontrar seu próprio método de tradução, uma vez que tradutores em formação devem refletir sobre suas escolhas e problemas relacionados ao processo tradutório, além de autoavaliarem suas traduções.

Entretanto, essa busca por autonomia, por muitas vezes, se contrapõe à necessidade de interação com outros indivíduos. Percebe-se, então, que a defesa da metacognição no processo de ensino-aprendizagem de tradução é uma concepção construtivista como defendida por Donald Kirally (2000). Assim como Kiraly, Echeverri (2008) acredita que a interação entre professores e aprendizes em sala de aula é importante para o processo de ensino-aprendizagem de tradução, pois caberá aos aprendizes buscar ajuda quer seja de colegas, quer seja do professor/instrutor.

Desse modo, a partir do momento em que o aprendiz reconhece o próprio conhecimento e sabe dele dispor, ou seja, utiliza a metacognição, este desenvolve capacidades relacionadas à avaliação, organização e regulação do conhecimento adquirido. Por essa razão, a autoavaliação é importante para demonstrar o uso e a qualidade dos conhecimentos metacognitivos durante o ato tradutório. Assim, o aprendiz deve adquirir primeiramente novos conhecimentos e habilidades, além de saber dispor dos conhecimentos prévios, o que pode ser comprovado ao levar o aprendiz a verbalizar suas estratégias e, assim, contribuir a apreender a componente metacognitiva, visto que desejam aprender algo novo (ECHEVERRI, 2008, p. 23).

Echeverri reforça que, para que o uso da metacognição tenha sucesso nas práticas de tradução, “as formulas pedagógicas usadas em sala de aula devem favorecer a interação social de todos os participantes (instrutores e aprendizes) nas situações de aprendizagem¹⁷” (2008, p. 228). Esse pesquisador cita três abordagens que favorecem essa interação: *scaffolding*, o treinamento cognitivo e a aprendizagem cooperativa.

“O termo *scaffolding* deriva do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, elaborado por Vygotsky (1978/1984) [...]” (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 330) e estaria relacionado ao grau de assistência dado pelo professor/instrutor ao aprendiz para que este consiga realizar uma tarefa. Essa “assistência dada ao aprendiz [*scaffolding*] é, ao mesmo tempo, um tipo de ensino fundamentado que exige planificação, supervisão, revisão e avaliação (atividades metacognitivas)”¹⁸ (ECHEVERRI, 2008, p. 233). O aprendiz demonstrará o quão ativo é no processo de ensino-aprendizagem ao buscar a ajuda do instrutor ou de seus colegas por meio do diálogo. E, assim, por meio da verbalização de suas dificuldades, o aprendiz pode confirmar seus conhecimentos e deparar-se com outros ainda não admitidos, o que pode ser comprovado pelo aprendiz ao conseguir realizar as tarefas propostas de modo adequado e fundamentado. O aprendiz, então, demonstra a aquisição dos

COSTA, SOUSA. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução
Belas Infêis, v. 4, n.2, p. 97-114, 2015.

conhecimentos procedimentais, o que permite passar para outro nível de construção do conhecimento. O *scaffolding* permite ainda a busca por novas estratégias, por meio dos conhecimentos condicionais, que determinam a validade dos conhecimentos procedimentais.

É importante que os aprendizes conheçam os processos cognitivos que os permitem realizar uma tarefa. Desse modo, o “treinamento cognitivo favorece a introdução da metacognição em sala de aula pelo fato de induzir os aprendizes e instrutores a dialogarem em vistas de realizar uma tarefa em comum”¹⁹ (ECHEVERRI, 2008, p. 234). Para que esse treinamento se torne eficaz, a *modelagem* seria a técnica que melhor favoreceria a aprendizagem, ou seja, os aprendizes aprenderiam ao imitar seus instrutores que verbalizariam toda a sua metodologia de trabalho para a conclusão de sua tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 235). Porém, para que essa técnica seja eficiente, todos os personagens devem ter o mesmo conhecimento a respeito do texto traduzido em sala de aula, não devendo o instrutor adiantar procedimentos antes da realização junto aos aprendizes. Seria, então, conveniente que os aprendizes escolhessem o texto junto com o instrutor em sala de aula. Essa técnica é considerada rica na transferência de conhecimentos metacognitivos por levar o instrutor a demonstrar em sala de aula suas estratégias (planificação), mas principalmente “identificar problemas e soluções²⁰” (ECHEVERRI, 2008, p. 236). Isso demonstraria, então, que o instrutor não é detentor de todo o conhecimento necessário relacionado ao processo tradutório, o que confirma o controle do processo de tradução ao pesquisar e buscar ajuda para a resolução dos problemas. Contudo, vale ressaltar que para a utilização desse método em sala de aula é necessário que tanto aprendizes quanto instrutor confiem no trabalho por eles desenvolvido, não colocando em risco o respeito e a credibilidade do professor perante a turma.

A *aprendizagem cooperativa*, como o próprio termo indica, é uma abordagem interativa que busca desenvolver competências sociais entre os aprendizes; é uma fórmula pedagógica por excelência já que por meio de pequenos grupos os aprendizes buscam executar uma tarefa ou um projeto de tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 238). Desse modo, durante essas atividades, os aprendizes, ao buscarem ajuda tanto de seus colegas quanto de seus instrutores para seus questionamentos, demonstram ser as práticas de tradução atividades ideais para o desenvolvimento da metacognição, pois permitem a esses personagens compararem suas escolhas, seus conhecimentos. Ao reduzir a competição em sala de aula, o

instrutor permite que essas comparações remetam a uma estratégia importante para o aprendiz, a autoavaliação constante.

Essas três abordagens demonstram perspectivas de aprendizagem autênticas e que permitem a conscientização dos aprendizes quanto à sua aprendizagem, pois “é um fator lógico propor que a formação de tradutores detenha meios de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento metacognitivo do aprendiz²¹” (ECHEVERRI, 2008, p. 241), já que “a tradução é uma atividade investida de um forte componente metacognitivo²²” (ECHEVERRI, 2008, P. 241). Ademais, conforme apresentado por Echeverri (2008, p. 316) é importante para o aprendiz passar por situações autênticas, o que implica na necessidade de estágio em diferentes locais durante a formação do tradutor, o que permitirá uma maior atividade metacognitiva durante o processo de reconhecimento dos textos especializados, realização e posterior autoavaliação. Desse modo, percebemos que Echeverri partilha a mesma visão de Georges Bastin e Monique Cormier (2007, p. 43) ao afirmar a importância da formação em ambiente profissional durante a graduação, por meio de estágios.

108

Echeverri (2008, p. 184) assevera que a tradução é uma atividade metacognitiva nata, pois os tradutores sabem a abrangência de seus conhecimentos conforme o conteúdo do texto a ser traduzido e, assim, podem aferir seus conhecimentos e avaliar, verificar e revisar seu trabalho, ou seja, podem se autoavaliar. Além disso, os tradutores geralmente trabalham juntamente com outras pessoas, como, por exemplo, revisores, ou com o contratante da tradução. Trata-se, portanto, de uma atividade social e cooperativa complexa de resolução de problemas (ECHEVERRI, 2008, p. 198).

Enfim, a metacognição seria o “elemento fundamental para que o aprendiz aprenda a aprender e a pensar de maneira crítica”²³ (ECHEVERRI, 2008, p. 216) nesse campo interdisciplinar e complexo do saber. Conclui-se, portanto, que Echeverri (2008) acredita que a metacognição é a capacidade de identificar melhores estratégias para promover uma aprendizagem mais duradoura e em constante construção, gerando resultados mais eficazes, mesmo tendo-se em mente que “nenhum tradutor que se preze jamais interromperá o processo de autoformação”²⁴ (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 45).

3. A autoavaliação

A capacidade que um indivíduo tem de se autoavaliar depende diretamente de seu grau de objetividade e capacidade crítica sobre suas ações, competências, escolhas, estratégias,

COSTA, SOUSA. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução
Belas Infêis, v. 4, n.2, p. 97-114, 2015.

processo e produto, razão pela qual não é um ato fácil para qualquer indivíduo. Porém, ao mesmo tempo em que consiste numa atividade de difícil realização, a autoavaliação deve estar presente no repertório de competências do tradutor.

De acordo com Echeverri “a autoavaliação permite aos aprendizes/estagiários a possibilidade de avaliar sua competência tradutória já que estão cercados por tradutores profissionais”²⁵ (2008, p. 329) e, por essa razão, identifica as falhas dos aprendizes e, conseqüentemente, induz à reflexão sobre qual seria a melhor maneira de realizar o processo tradutório a fim de chegar a um determinado produto. Por isso, a autoavaliação não deve ocorrer somente durante os estágios, mas também em atividades decorrentes de sala de aula. Os aprendizes devem ser capazes em avaliar não somente a rapidez com que é realizada a tradução, mas também a qualidade do vocabulário e sua lógica, a concisão e qualidade lexical e o método de tradução, para que todo esse processo seja refletido na revisão textual (ECHEVERRI, 2008, p. 331).

Por outro lado, Giraldo (2005, p. 41) crê que o aprendiz, juntamente com um tutor, deveria escrever uma autoanálise, em outras palavras, deveria se autoavaliar, relatando sua posição, metodologia e o horizonte de tradução (os parâmetros linguísticos, literários, culturais e históricos que determinam os sentimentos, pensamentos e ações do tradutor) e ao final do processo de tradução, deveria julgar essa autoanálise, buscando observar se os atos estão de acordo com as concepções pré-estabelecidas pelo aprendiz.

Outra técnica destinada à autoavaliação é o uso de protocolos verbais (TAP), válido desde que os tradutores estejam mais conscientes do processo, pois serão capazes de detectar e superar os fatores que levaram ao fracasso e aplicar, em outros momentos e textos, os fatores que os conduziram ao sucesso. A autoavaliação seria favorecida também pelo arquivamento de cada modificação ou revisão do texto realizada pelo aprendiz para que seja possível a análise das alterações do texto, sendo importante para compreender o modo como o aprendiz concebe sua tarefa e a clarificar os fatores que determinam as tomadas de decisão (GIRALDO, 2005). Esse método também seria interessante para a avaliação realizada por um professor/avaliador, pois terá o testemunho das escolhas que o tradutor tomou durante o processo.

Desse modo, percebe-se a importância da autoavaliação do aprendiz a respeito de seu processo tradutório e produto, levando em consideração suas estratégias e a reflexão de todo esse processo. Deve-se considerar que há maior possibilidade de sucesso na realização da

autoavaliação logo após a finalização do processo tradutório e sem a interferência direta do professor, para que não haja influência sob os aprendizes, e para que possam refletir profundamente a respeito de suas maiores dificuldades e problemas.

Considerações finais

Após análise das pesquisas acima discutidas, salta aos olhos a importância da reflexão do ato tradutório por parte do aprendiz, o que o conduziria a uma crítica acerca de sua formação e atuação e consequente autoavaliação. Todavia, diferenças importantes destacam-se entre os caminhos abertos pelas pesquisas. Enquanto alguns pesquisadores exploram principalmente os conceitos cognitivos, neste estágio de suas pesquisas, outros refutam o uso de uma teoria exclusivamente cognitiva nos Estudos da Tradução. É o caso de Echeverri, entre outros, que procura ultrapassar o estágio da cognição, valendo-se de uma etapa posterior, a metacognição, ressaltando que um dos mais relevantes papéis do professor como mediador/facilitador seria introduzir conceitos metacognitivos importantes como a autorregulação, autogestão, autoavaliação, de modo a permitir que os aprendizes relatem suas dificuldades e expectativas quanto ao ato tradutório e suas aceções de como foi sua atuação durante todo processo. Dessa forma, o aprendiz seria capaz de refletir a respeito de seus maiores problemas e realizar questionamentos a respeito de suas crenças e condutas: O que entendo como unidades de tradução?; Quais são minhas estratégias?; Sou capaz de realizar uma autocrítica?; Qual é minha percepção em relação ao processo tradutório?.

Constata-se, portanto, que a autoavaliação se faz necessária para o sucesso da prática, processo e produto tradutório.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio. *Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos*. D.E.L.T.A, 19: Especial, 2003, p. 71-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/06.pdf>>. Acesso: jan. 2013.

ALVES, Fábio; Magalhães, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BASTIN, Georges L ; CORMIER, Monique C. *Profession traducteur*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, « Profession », 2007, 72 p.

BORGES, Lucivanda Cavalcante. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. Psicologia: Reflexão e Crítica,

2003, 16(2), pp. 327-336. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>. Acesso: jan. 2013.

COLINA, Sonia. *Translation Teaching, from research to the classroom: a handbook for teachers*. Boston: The McGraw-Hill Second Language Professional Series., 2003, 160pp.

DELISLE, Jean; LEE-JAHNKE, Hannelore (Ed.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998. 242p.

DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Ottawa, Canadá: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984. (Coleção "Cahiers de traductologie")

_____. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. 2. ed. revista e corrigida (c1993). Ottawa, Canadá: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1997. (Coll. "Pédagogie de la Traduction")

ECHEVERRI, Álvaro. *Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation ? TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n° 1, 2008a, p. 65-98. Disponível em : <http://id.erudit.org/iderudit/029687ar> Acesso em : dez. 2014.

_____. *La importancia de la investigación colaborativa en la pedagogía de la traducción*. Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 50, n° 4, 2005. Disponível em : <http://id.erudit.org/iderudit/019863ar>. Acesso em : dez. 2014.

111

_____. *Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation*. Tese (Doutorado em Tradução). Montreal, Canadá: Universidade de Montreal, 2008b, 441p.

GILE, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

_____. *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. 278p.

GIRALDO, Juan Guillermo Ramizer. *A Rationale for a Translator-Centred Process-Oriented Methodology for Translation Quality Assessment*. Colombia, Universidade de Antioquia: Ikala, Revista de Language y Cultura, 2005, Vol. 10, n°16, 129-147p. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3053/2828>. Acesso: fev. 2013.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. *Estudos da tradução: discutindo problemas didáticos*. In: VIII Semana de Letras - Letras, Leitura e Letramento, 2003, Mariana. Caderno de Resumos. Mariana - MG: DELET-ICHS-UFOP, 2003a. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b12.doc>>. Acesso em: 03/2013.

_____. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003b.

HARRIS, Brian. *Translation and Interpreting Schools*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997, p. 235.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madri: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo; ALVES, Fábio. Translation as a Cognitive Activity. In: MUNDAY, Jeremy (Ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. Londres: Routledge, 2009. p. 54-73. Disponível em: <http://doc.nytud.hu/~tpinter/html/KGRE/2012/ford/olv/Routledge_companion_Translation_Studies.pdf>. Acesso em: 01/2013.

KRAWUTSCHKE, Peter W. *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, III . Binghamton, EUA: 1989,178 pp.

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

112

MARTINS, Marcia Amaral Peixoto. *A institucionalização da tradução no Brasil: o caso PUC-Rio*. Florianópolis: Cadernos de Tradução, 2007, v.1, n. 19, p. 171. 192. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6997/6482>. Acesso: jan. 2015.

MOSSOP, Brian et al. *Translator Training & the Real World: Concrete Suggestions for Bridging the Gap*. Translation Journal: 2003, v.7, n.1. Disponível em: <http://translationjournal.net/journal/23roundtablea.htm>. Acesso: dez.2014

NORD, Christiane. *El funcionalismo en la enseñanza de traducción*. Mutatis Mutandis, Medelin, Colombia: Universidad de Antioquia, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/2397/>>. 2080. Acesso em: 03/2013.

_____. *La traduction une activité ciblée: introduction aux approches fonctionnalistes*. Tradução de Beberly Adab. Arras, France: Artois Presses Université, 2008.

_____. [1988]. *Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1991.

PACTE. *La competencia traductora y su adquisición*. Bellaterra, Espanha: Quaderns, Revista de traducció 6, 2001, p. 39-45. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p39.pdf>. Acesso: dez. 2012.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Os Estudos da Tradução na Universidade de Brasília-UnB. In: CINTRÃO, Sylvia Helena; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (Org.). *Memória e perspectivas: 50 anos de Letras da Universidade de Brasília (1962-2012)*. Brasília: Petry Gráfica e Editora, 2012. p. 120-127. 215p.

¹ Lattes Patrícia Rodrigues Costa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9546437584230118>

² Lattes Germana Henriques Pereira de Sousa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5479032498605468>

³ University of Ottawa. School of Translation and Interpretation fonds. Disponível em: <http://archivescanada.accesstomemory.org/university-of-ottawa-school-of-translation-and-interpretation-fonds>. Acesso: jan. 2015.

⁴ *Division de la gestion de documents et archive, Université de Montréal. Institut de Traduction, 1942-1965*. Disponível em: <http://www.archiv.umontreal.ca/E0000/E0123.html>. Acesso: jan. 2015.

⁵ *About us. Faculty of Translating and Interpreting. Université de Genève*. Disponível em: http://www.unige.ch/traduction-interpretation/faculte_en.html. Acesso: jan. 2015

⁶ *Presentation de l'École. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3*. Disponível em: <http://www.univ-paris3.fr/presentation-de-l-ecole-51064.kjsp>. Acesso: jan. 2015.

⁷ Letras – Bacharelado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.ufrgs.br/prograd/guiaprofissoes/curso_1.htm Acesso: jan. 2015.

⁸ Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor – Apresentação. Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/tradutor/apresentacao/> Acesso: jan. 2015.

⁹ “[...] *There is often no common methodology or pedagogical principles behind teaching practices, which are frequently based on intuition and anecdotal experience.*” (Tradução nossa, assim como as demais neste artigo.)

¹⁰ « *La méthodologie et la pratique de la traduction serviront à donner un savoir-faire, des règles, des principes et des techniques propres aux traducteurs. Le futur traducteur apprendra à évaluer et économiser, à organiser et structurer, à choisir et écarter des énoncés et des idées.* »

¹¹ “[...] *the need for research-based pedagogy in TS; in other words [...] to become a true scholarly discipline in the twenty-first century, translation pedagogy must be dependant on systematic research in TS, in particular, research on translation competence and its acquisition.*”

¹² “[...] *knowledge and cognition about cognitive phenomena [...]*”

¹³ « *L'apprentissage par problèmes qui pourraient se poser dans sa vie professionnelle afin de développer son autonomie le plus possible.* »

¹⁴ « *A translation problem is an objective problem which every translator (irrespective of his level of competence and of the technical conditions of his work) has to solve during a particular translation task.*”

¹⁵ “*translation difficulties, [...] are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions*”

¹⁶ « *C'est aussi au niveau de la compétence de transfert que la composante métacognitive de la traduction se révèle essentielle.* »

¹⁷ « *les formules pédagogiques utilisées dans les salles de classes doivent favoriser l'interaction sociale de tous les participants (instructeurs et apprenants) aux situations d'apprentissage.* »

¹⁸ « *L'aide à l'apprentissage est en même temps un type d'enseignement raisonnée qui exige : planification, supervision, révision et évaluation (activités métacognitives).* »

¹⁹ « *Le coaching cognitif favorise l'introduction de la métacognition dans la salle de classe par le fait qu'il implique un dialogue entre les apprenants et l'instructeur en vue de réaliser une tâche commune.* »

²⁰ « *l'identification de ces problèmes et les solutions* »

²¹ « *[...] il devient logique de proposer que la formation des professionnels de la traduction se réalise suivant des méthodes d'enseignement qui favorisent le développement métacognitif des apprenants.* »

²² « *[...] la traduction est une activité investie d'une forte composante métacognitive [...]*»

²³ « *La métacognition est un élément fondamental pour que l'apprenant apprenne à apprendre à penser de manière critique.*»

²⁴ « *Notons qu'aucun traducteur qui se respecte n'interrompt jamais ce processus d'autoformation.* »

²⁵ « *[...] l'autoévaluation offre aux apprenants/stagiaires la possibilité d'évaluer leur compétence traductionnelle vu qu'ils se retrouvent entourés de professionnels en exercice.*»

RECEBIDO EM: 15/09/2015

ACEITO EM: 03/10/2015