Reflexões Sobre a Avaliação em Aulas de Tradução

Maria Paula Frota*
Marcia A. P. Martins**

Resumo

Segundo especialistas da área da educação, a avaliação constitui tema ao mesmo tempo polêmico e relevante, consideradas suas implicações pedagógicas, psicológicas e sócio-econô- micas.

Observa-se, entre professores, a tendência a realizarem, sem maior reflexão, práticas avaliatórias de natureza objetivizante na busca de uma avaliação "exata" e "justa". Neste trabalho, faremos a crítica a esse paradigma, ao lado da qual apresentaremos algumas alternativas envolvendo ***interação*** *e* ***negociação,*** *processos que levam em conta os sujeitos e as circunstâncias implicadas na produção dos trabalhos avaliados. Embora as reflexões a serem desenvolvidas possam ser ampliadas para qualquer situação de avaliação, trabalharemos a partir de um contexto de aulas de prática de tradução.*

Maria Paula Frota
Mestre em Letras pela PUC-Rio; Doutoranda em Lingüística pela Univ. Estadual de Campinas.
Marcia A. P. Martins
Mestre em Letras pela PUC-Rio; Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP.

Neste trabalho, apresentamos a etapa atual de uma pesquisa que desenvolvemos desde 1991, no âmbito de nossa atividade docente no Bacharelado em Letras com habilitação em tradução (Inglês-Português) da PUC-RIO. Embora as questões que comentaremos a seguir tenham como base esse contexto específico, também dizem respeito a outras situações de ensino e de avaliação voltadas para a linguagem.

Inicialmente, nossa reflexão tinha como tema a atividade tradutória propriamente dita, e investigava inúmeras questões, como, por exemplo, o papel do tradutor enquanto produtor vs. re-produtor de significados. Optamos por seguir o caminho do pós-estruturalismo, um caminho teórico novo àquela época e que, em nossa área, se contrapõe ao pensamento tradicional, de cunho positivista, que pensa a tradução como uma atividade de natureza eminentemente prática, vendo o trabalho do tradutor como algo quase mecânico.

A investigação da atividade tradutória nesses termos levou-nos a um trabalho de pesquisa amplo voltado para a linguagem e, em particular, para a questão da constituição dos sentidos.

Quando julgamos ter alcançado uma base teórica sólida no tocante a uma visão pós-estruturalista da tradução e da linguagem de um modo geral, começamos a buscar uma pedagogia que fosse coerente com essa visão. Da pe-

(*) Filiação Institucional: Professora da área de tradução da PUC-Rio.
(**) Filiação Institucional: Professora das áreas de tradução e língua inglesa da PUC-Rio.

dagogia de tradução tradicional, até hoje a mais freqüente nas escolas do mundo inteiro, dois aspectos se destacam:

- o **apagamento da teoria** (manifestado através da crença de que "tradução se aprende traduzindo") e

- a **centralidade** do lugar ocupado pelo **professor.**

A dinâmica tradicionalmente usada nos cursos de tradução é a da prática de tradução comentada, onde se comparam as soluções dos aprendizes para textos previamente traduzidos. As discussões são conduzidas pelo professor, que fornece os parâmetros para a avaliação das diversas soluções apresentadas. Nesse tipo de abordagem, que privilegia o **produto final** da tradução e não o **processo** tradutório, não há oportunidade para que os aprendizes justifiquem suas escolhas quando estas não coincidem com aquelas consideradas "boas" ou "certas" pelo professor, que desempenha o papel de juiz.

Nossa reflexão, no que diz respeito à metodologia de ensino, nos levou a enfatizar o processo tradutório como forma de abrir espaço para os aprendizes nas discussões em sala - não mais apenas apresentando a sua tradução, ou criticando a dos colegas, mas fundamentando as escolhas feitas, à luz da definição de critérios e objetivos da tradução *(Martins, 1992a, p. 52).*

Essa reestruturação da dinâmica em sala de aula centrada no processo já passava pela questão da avaliação, na medida em que tal dinâmica implica uma avaliação constante e compartilhada por todos, sob a forma de comentários relativos ao desempenho dos aprendizes. Essa atitude já implicava, também, um deslocamento do professor para o aluno no que tange ao estabelecimento de parâmetros norteadores das escolhas feitas. Essa definição de parâmetros vincula-se à noção de **contextualização** da tradução, ou seja, a definição do público-alvo da tradução, do tipo de veículo em que será lida, do seu objetivo, etc. E é à luz dessa contextualização (Para quem? Por quê? Como?), definida pelo tradutor-aprendiz isoladamente ou em conjunto com a turma, que a crítica às suas escolhas e estratégias pode ser feita. Esse tipo de avaliação centrada no processo tradutório e, portanto, em cada aprendiz individualmente, leva-os a desenvolver sua capacidade de crítica e de reflexão, dando-lhes, conseqüentemente, maior segurança e independência.

Cabe aqui explicitar um pressuposto teórico dessa reformulação pedagógica, aí incluída a problemática da avaliação. Este pressuposto consiste na visão segundo a qual nenhuma tradução, como nenhum ato de linguagem, pode ser concebida como um objeto desvinculado do sujeito e das circunstâncias que o constituem. Em termos pós-estruturalistas, podemos nos referir a esse pressuposto teórico como a desconstrução da dicotomia sujeito/objeto.

No momento atual de nossa pesquisa, estamos preocupadas coma a avaliação *stricto sensu*, a avaliação, através de notas ou conceitos, dos trabalhos dos aprendizes de tradução. Um dos primeiros passos que demos foi buscar, na literatura da área da Educação, um suporte que pudesse nos esclarecer sobre o que já foi pensado e proposto relativamente ao tema geral da avaliação.

Em seu artigo "Avaliação da Aprendizagem" (1994), a educadora Vera Tavares de Souza afirma que "poucos temas na educação geram tanta emoção e controvérsia como a avaliação da aprendizagem", mas que, ao lado disso, e talvez por isso, é também um tema muitas vezes negligenciado. Relata, ainda, que há grandes divergências entre os avaliadores sobre o valor da avaliação: enquanto que, para uns, a avaliação é uma ferramenta construtiva e motivadora que gera competição saudável, melhoria e inovação no ensino, para outros é uma atividade destrutiva, que ameaça a espontaneidade, cria uma atmosfera de tensão e paralisa a criatividade (p. 13-14). Podemos, assim, constatar a inegável relevância não só da implicação estritamente pedagógica da avaliação, como das implicações psicológicas e socio-econômicas.

O fato é que nós, professores, temos de avaliar. A estrutura educacional exige isso, bem como a sociedade de uma maneira geral. A avaliação é um gesto que está presente nas mais variadas situações de nossa vida. Assim sendo, nos pareceu que o importante seria descobrir ou desenvolver uma forma de avaliação que representasse um *feedback* realmente construtivo. Em seu livro *Fourth Generation Evaluation* (1989),

E. Guba e Y. Lincoln procuram sintetizar a evolução conceitual da avaliação, apresentando-a através de quatro gerações. A primeira é a da **mensuração**, que enfatiza medidas e testes; a segunda é a da **descrição**, centrada na descrição de resultados com relação a objetivos; a terceira é a do **julgamento de valor**, no qual o avaliador exerce o papel de juiz; e a quarta é a da **negociação**, que envolve aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais.

Não nos parece relevante, para este trabalho, comentar as três primeiras gerações, mas sim enfatizar a quarta, cuja natureza primordial, a da **negociação**, vem ao encontro de nossas expectativas. É a modalidade que atende às aspirações geradas por esse atual momento pós-moderno, seja no modo de conceber a linguagem, a tradução ou o ensino. Ela se constitui como um modo de avaliação em que o aprendiz é valorizado, sendo rejeitados os modelos que transcendem os sujeitos nas suas diferenças. A avaliação negociada pauta-se, fundamentalmente, por duas diretrizes:

- dar voz ao aprendiz, ouvi-lo explicitar suas motivações, dúvidas e objetivos, e

- dar ênfase não só à avaliação do aprendiz pelo professor, mas também à auto-avaliação e à avaliação dos professores e dos cursos pelos aprendizes. Como aponta Souza "há uma ênfase cada vez maior nas técnicas tanto de auto-avaliação quanto de avaliação da atuação do docente e dos instrumentos/estratégias que levam o aprendiz ao domínio da aprendizagem" *(1994, p.15)*. O professor deixa de ser o único avaliador, dividindo esta tarefa com os alunos. A conseqüência disso é o descentramento da figura do juiz, originalmente encarnada pelo professor, a qual passa a ser compartilhada por todos os membros da turma.

Antes de apresentarmos o conceito propriamente dito de avaliação como negociação, é preciso dizer que o livro que tomamos como base não se dirige a professores interessados em renovar sua prática avaliatória, mas fundamentalmente a avaliadores profissionais, profissão reconhecida há alguns anos nos EEUU. Os autores tratam, portanto, não da avaliação de trabalhos de aprendizes, mas daquela que tem como objeto bens e serviços oferecidos por empresas em geral. Isso, no entanto, não nos impediu de forma alguma de aí encontrar formulações teóricas e encaminhamentos práticos passíveis de serem trazidos para o contexto de cursos universitários.

Um aspecto central nesta proposta de *Guba & Lincoln* que fornece a fundamentação teórica para o nosso trabalho é uma crítica radical à postura cientificista, que adota técnicas estatísticas de avaliação empregadas por um único avaliador. Por outro lado, é valorizada a definição de critérios calcados em valores sociais, políticos e culturais; em valores, portanto, ideológicos e históricos. O processo avaliatório e seus resultados são vistos não como descrições objetivas de fatos, mas como construções interpretativas desenvolvidas através da interação de todos os agentes envolvidos. Essas construções são vistas como resultantes de valores dos sujeitos "construtores", valores que podem ser comuns ou diferentes - e, neste caso, assume importância capital a negociação dessas diferenças.

Avaliação e avaliadores, construções e construtores são indissoluvelmente vinculados aos contextos sócio-históricos, culturais e psicológicos que os formam. Esses contextos, por sua vez, são também vistos como construções. Ou seja, tanto os objetos avaliados como aqueles que avaliam e seus contextos são concebidos como construções do homem, não podendo, assim, ser considerados como "verdadeiros" em sentido absoluto. Nos termos da teoria francesa do discurso, diríamos que nós próprios, aquilo que acreditamos produzir, bem como o que nos constitui, são compreendidos como formações imaginárias *(Orlandi 1988)*. Formações/construções em que estamos necessariamente implicados e que, portanto, não devem ser vistas como objetivas, autônomas - Justamente o ponto nuclear que criticávamos no que tange às visões tradicionais tanto do ato de traduzir quanto do ato de "ensinar".

Ao colocarem-se contrários à centralização do poder avaliatório, os autores insistem na divisão do poder de avaliação como fator responsável pela emancipação do aprendiz, visto que este assume maior responsabilidade pelo que faz, através da fundamentação e crítica de seu trabalho.

Cada avaliação é encarada como parte de um processo mais amplo, onde, constantemente,

os autores envolvidos integram e negociam de acordo com uma ética que, segundo os autores, vai além da ética exercida pelos avaliadores convencionais.

Esta ética, coerentemente com os princípios expostos, prioriza as diferenças, mas sugere, em paralelo, uma atitude de respeito e parceria na elaboração, implementação, interpretação e ações resultantes de uma avaliação.

Esta metodologia de avaliação distingue-se de todas uma tradição pautada em formas padronizadas de avaliação de objetivos. É contra essa mesma tradição que se voltam as teorias de tradução pós-estruturalistas, as quais reivindicam a necessária inscrição do tradutor nos textos que lê/escreve e negam a possibilidade de uma atuação neutra, que simplesmente reproduza significado exteriores a ele.

Mas como colocar em prática essa proposta de avaliação em relação aos trabalhos dos aprendizes em cursos de prática de tradução? Antes de mais nada, a avaliação, nesse contexto, deve levar em conta uma série de fatores *(Martins, 1992a, p.53):*

. os objetivos do tradutor-aprendiz em cada tarefa específica, para que o resultado final seja julgado com referência aos mesmos, e não isoladamente;

- as decisões tomadas pelo tradutor-aprendiz ao longo do processo e suas respectivas motivações;

- os procedimentos usados e a adequação dos mesmos a situações específicas.

Cabe, então, outra pergunta: como tornar explícitos todos esses detalhes, no contexto de um curso de tradução, em particular no de avaliação de um trabalho escrito? Os aprendizes são incentivados a acompanharem suas traduções de comentários que expliquem, sempre que julgarem necessário, as estratégias, as dificuldades e as diferentes alternativas com que se confrontaram ou que empregaram. Esses comentários servirão para fundamentar e justificar as suas escolhas no momento em que aquele texto em particular estiver sendo lido isoladamente pelo professor.

Assim, ao avaliar os trabalhos, o professor terá mais subsídios para entender o processo vivenciado pelo aprendiz, os critérios que nortearam suas escolhas e os objetivos que pretendia alcançar. O professor poderá ampliar esse conhecimento, solicitando novos esclarecimentos acerca de trechos que gostaria de discutir mais profundamente antes de chegar a uma avaliação. É importante, no entanto, que assinale tais trechos e indique o motivo do seu gesto, como forma de orientação. Poderá, por exemplo, solicitar ao aprendiz que justifique o recurso de uma adaptação cultural, a escolha de uma determinada metáfora ou uso de um item lexical aparentemente em desacordo com o registro que prevalece no texto. Ou, ainda, recomendar que seja feita uma revisão dos acentos, da ortografia, de determinados casos de regência ou de concordância, ou mesmo de aspectos formais mais amplo como a fluência do texto.

Dessa forma, inicia-se um diálogo com os aprendizes que pode ter vários turnos, até que os dois interlocutores sintam-se suficientemente informados sobre os propósitos e critérios que nortearam aquela determinada tradução. Muitas vezes, o aprendiz só vai se dar conta de alguns desses aspectos durante o diálogo com o professor, na medida em que é solicitado a refletir sobre eles e explicitá-los. Mesmo que, muitas vezes, não se chegue a um consenso, a própria articulação das diferenças já é um objetivo que vale a pena alcançar. Não entendemos o termo **negociar** como "fazer concessões", mas explicitar, discutir, entender as diferenças e, talvez, mudar de ponto de vista. Ao valorizar as diferenças e a negociação, dá-se aos aprendizes o direito de "colocarem na mesa", para consideração, suas questões, expectativas e interesses. Sem essas informações, o professor é totalmente incapaz de realizar uma avaliação que respeite a nova ética.

No processo, todos ganham: o aprendiz, porque é levado a pensar criticamente o seu trabalho e a aumentar seus conhecimentos, através de pesquisas e consultas que se vê motivado a fazer; o professor, porque se sente muito mais pleno no exercício de sua função educadora, ao compartilhar com o aluno a possibilidade de múltiplas leituras, questionamentos e soluções, e o mercado de trabalho, porque passa a contar com profissionais mais conscientes e capazes de adequar suas estratégias a situações específicas. Como afirma *Souza,* "a essência da

educação é a mudança, e um dos seus objetivos mais importantes é ensinar a pensar eficiente e criticamente" *(1994, p.13)*. Acreditamos que a avaliação como negociação contribui para desenvolver o aparato (auto-)crítico do aprendiz, facilitando a obtenção de um dos principais objetivos educacionais.

Encerramos essa reflexão lamentando que a avaliação educacional seja colocada em plano secundário em várias instâncias - desde as instituições de ensino superior, através de seus programas de formação de docentes, onde este assunto é abordado em rápidas pinceladas nas disciplinas de prática pedagógica, até os próprios professores e pesquisadores da área de estudos da tradução. Esta constatação pode ser facilmente observada nos programas de Congressos recentes. Em dois desses eventos, a conferência internacional *Translation Studies: An Interdiscipline,* realizada em Viena, em setembro de 1992, e o *Terceiro Encontro Nacional de Tradutores,* sobre o tema "O ensino da tradução", ocorrido em Porto Alegre, em agosto de 1987, foram apresentadas, respectivamente, 175 e 31 comunicações, das quais apenas três, no total, enfocavam a avaliação. Houve também o caso de uma conferência internacional sobre Ensino de Tradução e Interpretação - *First Language International Conference on Teaching Translation and Interpreting,* Elsinore, Dinamarca, junho de 1991 - onde, das 34 comunicações apresentadas, **nenhuma** abordava o tema .

Conscientes do papel fundamental da avaliação no contexto das atividades educacionais, pretendemos dar continuidade ao nosso trabalho através do aprofundamento do estudo sobre o tema da avaliação em geral e da sua aplicação prática à pedagogia da tradução, área que vem despertando enorme interesse por parte de instituição no mundo inteiro, em decorrência da recente valorização do ensino formal da tradução.

ABSTRACT

According to education specialists, evaluation is a topic at once controversial and relevant due to its pedagogic, psychological, and socioeconomic implications. In their search for a fair and accurate evaluation, teacher tend to favour practices that are supposedly "objective". This paper challenges this notion of objectivity and presents an alternative approach involving interaction and negotiation. These are processes that take into account the inextricable subject/object relationship and the circumstances of each piece of work to be assessed. This approach, which has been developed in the environment of translator-training courses, may be applied to evaluation of any kind.

Referências Bibliográficas

ARROJO, R. Descontração, psicanálise e o ensino de tradução. In:_____ . *Tradução, desconstrução e psicanálise.* Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 133-50. (Biblioteca Pierre Menard)

FROTA, M. P. Tradução e análise de discurso. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 5, 1990, Recife. *Anais* ... Porto Alegre, 1991. p. 582-86.

_____. , **MARTINS, M. A. P.** A avaliação nos cursos de tradução: com a palavra os aprendizes. In: SEMANA DE ESTUDOS ANGLO-GERMÂNICOS, 4, 1995, Rio de Janeiro. *Papers...* Rio de Janeiro, 1995. 14 p. (Comunicação apresentada na semana de estudos anglo-germânicos, 4)

GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation.* Newbury Park, CA: SAGE, 1989.

MARTINS, M. A. P. For a process-oriented methodology in translation teaching. *Palavra,* Rio de Janeiro, n. 1, p. 120-4, jan./jul., 1993b.

_____. A importância da determinação do contexto nas aulas de prática de tradução. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9, 1994, Caxambu. *Papers...* Caxambu, 1994. 5p. (Trabalho apresentado em mesa redonda: A teoria e prática no ensino da tradução)

_____. On translation criticism. *KOINÉ.* Annali della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori "San Pellegrino". v. 2, n. 1/2, p. 71-9, 1992b.

_____. Processo vs produto: a questão do ensino da tradução. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* n. 20, p. 49-54, jul./dez., 1992a.

_____. Re-avaliando a avaliação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 7, 1992, Porto Alegre. *Anais...* Goiânia: 1993. p. 989-90.

NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos: um **exame das relações clássicas - média / escola na obra de Bourdieu. In: REUNIÃO DA ANPED, 1995, Caxambu. *Papers*...Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 1995.**

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1988. 118 p. (Coleção passando a limpo)

PAES, J. P. *Tradução:* a ponte necessária: aspectos e problemas da arte de traduzir. São Paulo: Ática/ Secretaria Estadual de Cultura, 1990. 127 p. (Temas, v. 22. Estudos literários)

SOUZA, V. T. Avaliação da aprendizagem. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 13-20, abr./jun. 1994.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação - da prática à pesquisa. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n. 5, p. 55-61, jan./jun. 1992.