

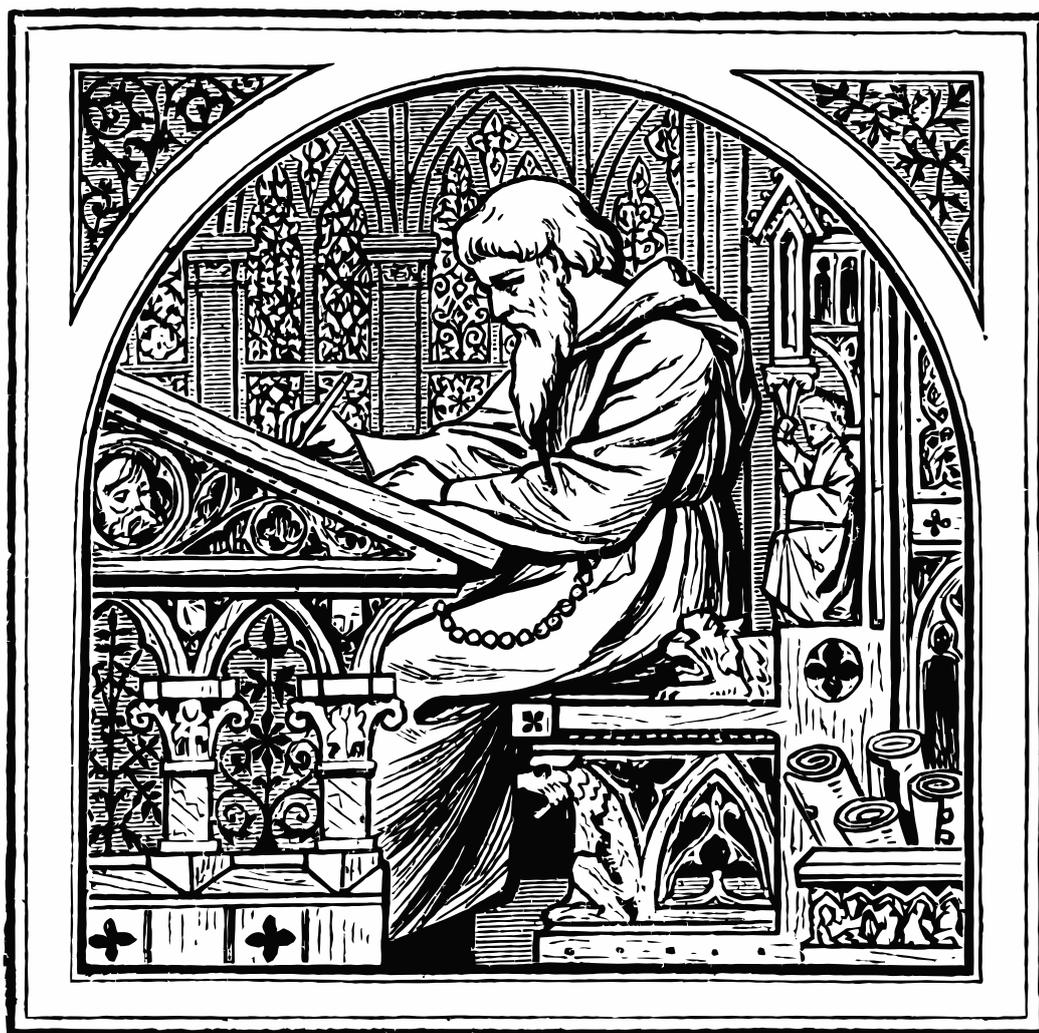


**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD

## DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

Patrícia Rodrigues Costa



Brasília - 2013



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD**

**DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA**

**PATRÍCIA RODRIGUES COSTA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

**BRASÍLIA,DF  
AGOSTO, 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD**

**DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA**

**PATRÍCIA RODRIGUES COSTA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. GERMANA HENRIQUES PEREIRA DE SOUSA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

**BRASÍLIA,DF**  
**AGOSTO, 2013**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

COSTA, Patrícia Rodrigues Costa. **Do ensino de tradução literária**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2009, 305f. Dissertação de mestrado em Estudos da Tradução.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Patrícia Rodrigues.

“Do ensino de tradução literária” / Patrícia Rodrigues Costa – Brasília: UnB, IL, LET, POSTRAD, 2013.

305f.

Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Profa. Dra. Germana Henriques Pereira de Sousa

1. Ensino de Tradução. 2. Estudos da Tradução. 3. Formação de tradutores literários. 4. Tradução Literária. I. Universidade de Brasília. II. Do ensino de tradução literária.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD**

**DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA**

PATRÍCIA RODRIGUES COSTA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO, COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
ESTUDOS DA TRADUÇÃO.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Germana Henriques Pereira de Sousa (POSTRAD/UnB)  
(Orientadora)

---

Professora Doutora Válmi Hatje-Faggion (POSTRAD/UnB)  
(Examinadora interna)

---

Professora Doutora Andréia Guerini (PGET/UFSC)  
(Examinadora Externa)

---

Professora Doutora Maria da Glória Magalhães (PGLA/UnB)  
(Suplente)

**Brasília/DF, 9 de agosto de 2013.**

**RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Universidade de Brasília - UnB

**M E S T R A D O**

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP

Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

**1 - Identificação do Aluno**

Nome Patricia Rodrigues Costa		Matrícula 11/0144881
Curso Estudos da Tradução		
Área de Concentração	Código 132	Departamento IL

**2 - Sessão de Defesa de Dissertação**

Título  
"DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA".

**3 - Comissão Examinadora**

Nome	Função	Assinatura
GERMANA HENRIQUES PEREIRA DE SOUSA (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Presidente) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	
VÁLMI HATJE-FAGGION (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	
ANDRÉIA GUERINI (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade Federal de Santa Catarina	
MARIA DA GLORIA MAGALHAES DOS REIS (Doutor)	Membro Interno não vinculado ao programa (Suplente) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	

**4 - Resultado**

A Comissão Examinadora, em 09/08/2013 após exame da Defesa de Dissertação e arguição do candidato, decidiu:

- Pela aprovação da **Dissertação**       Pela aprovação da **Dissertação**, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado.
- Pela reprovação da **Dissertação**       Pela reformulação da **Dissertação**, indicando o prazo de \_\_\_\_\_ para nova versão.

**Preencher somente em caso de revisão de forma:**

- O aluno apresentou a revisão de forma e a **Dissertação** foi aprovada.
- O aluno apresentou a revisão de forma e a **Dissertação** foi reprovada.
- O aluno não apresentou a revisão de forma.

Autenticação  
Presidente da Comissão Examinadora09/08/2013  
Data  
Assinatura/CarimboAutenticação  
Coordenador do CursoProf. Dr. Valmi Hatje-Faggion  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Estudos da Tradução LET/UnBCiente  
Aluno09/08/13  
Data  
Assinatura/Carimbo09/08/2013  
Data  
Assinatura/Aluno

Este relatório não é conclusivo e não tem efeitos legais sem a aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília.

**Aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação**

Decisão:

 Homologar\_\_\_\_\_  
Data\_\_\_\_\_  
Assinatura do Decano

## ***DEDICATÓRIA***

Aos meus pais, Lena e Antônio, que lutam diariamente para fazer meus sonhos e do meu irmão se tornarem realidade. Esta dissertação, esta titulação só foi possível por acreditarem em mim e me permitirem “voar”.

Ao meu irmão Fabrício, que tem meu amor e apoio incondicional, o qual também é meu apoiador e sei que sempre será.

Obrigada por acreditarem em mim. Este mestrado e tudo que dele gerou e gerará são para e de vocês.

## ***AGRADECIMENTOS***

Primeiramente a Deus, por me mostrar os caminhos desta jornada e que com Sua sabedoria, paciência e amor sempre me conduziu.

Citar em algumas linhas as pessoas que sinto necessidade de agradecer por estarem próximas a mim durante esta caminhada e por constantemente me animar a continuar este projeto de vida, muitas vezes desacreditado e incompreendido, não é uma tarefa fácil. É uma tarefa seletiva, e como tal, tem seus riscos.

Por diversas razões começo agradecendo a três pessoas que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, compreendendo e por muitas vezes perdoando minhas crises durante o mestrado, jornada que se tornou também a deles: à minha mãe, Aparecida Rodrigues Costa (Lena); ao meu pai, Antônio Batista da Costa Neto; e ao meu irmão, Fabrício Rodrigues Costa. Aos meus pais, por acreditarem sempre em mim e por permitirem que eu busque meus desejos, vontades e sonhos com seu apoio inabalável e amor indiscutível. Ao meu irmão, Fabrício, por me compreender, animar e também acreditar em mim durante esta jornada e por mostrar seu amor e apoio em pequenos detalhes, mesmo estando longe.

Agradeço, com especial carinho, à minha orientadora, Professora Dra. Germana Henriques Pereira de Sousa, pela atenção, carinho, cuidado, dedicação, apoio, ternura, orientação e, principalmente, por acreditar em mim, quando muitas vezes nem eu acreditava, durante o processo de pesquisa e escrita desta dissertação. E, também, por confiar em meu trabalho junto à revista *Belas Infieis*, revista acadêmica eletrônica semestral editada pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB).

Aos meus afilhados, Mariany, Deicy, Victor, Pedro Henrique e Ian, por renovarem, mesmo sem saber, minha força de vontade em diversos momentos a concluir esta etapa de uma longa e interessante jornada.

À minha família – avós, tios, tias, primos e primas – por, de certo modo, serem propulsores de mais uma etapa.

Aos meus padrinhos, Dita e Osmar, por sempre torcerem por mim.

Aos amigos, que me viram crescer: seu Felício, Paulo Roberto Wachsmuth, Jean Carlos, Kléber, Vagner (*in memoriam*).

Aos amigos, que reclamaram a minha ausência em diversos momentos, mas foram compreensíveis, em especial: Daniele Silva Oliveira, Ana Sara Mendes Rosa, Rafael Augusto Mendes Rosa, Ricardo Vinícius Mendes Rosa, Mariana Laboissière Baeza, Rafael Baeza, Wisley Ferreira Lopes, Yasmin Cardoso Ferreira, Tatielen Pereira Sales, Maria Emília Meireles Vitor, Maria Márcia Meireles Vitor (tia Márcia), Marta Pereira, Marline Castro, Mauriele Castro, Marinez Mariano e Maria Tereza, Lilian Paula, Poliana Schrammel e Daniel Barcelos Ferreira.

Às pessoas que acompanharam o mestrado diretamente: Andrea, Letícia Mustafá, Camila Viana, Hadassa Ester David e Alane Ribeiro.

À Nádia Maria Nazar, por inspirar em mim a curiosidade pelas línguas estrangeiras.

À Patrícia Correia dos Santos, amiga que conquistei durante o bacharelado em Tradução, que me incentivou a fazer o mestrado e se disponibilizou a ler esta dissertação.

Às pessoas que se tornaram importantes durante o decorrer do mestrado, em especial: Sátia Marini, Maria Teresa Marques dos Santos, Amarílis Anchieta, Rodrigo D’Avila Braga Silva, Agnes Jahn, Josina Nunes, Mônica Gomes, Clarissa Marini.

Às pessoas que traduziram e/ou revisaram o resumo desta dissertação: Patrícia Correia dos Santos, Clarissa Marini e Thiago André Veríssimo.

Ao Alexandre Vasconcellos de Melo pela revisão final.

À equipe da revista *Belas Infiéis*, por tornarem cada edição uma jornada incrível de aprendizado e dedicação.

Em especial, mais uma vez, ao Rodrigo D’Avila Braga Silva, por me aturar no decorrer do processo de interação com autores/pareceristas e durante a editoração da *Belas Infiéis*. Obrigada também por se disponibilizar a fazer uma bela capa para esta dissertação e por me ajudar com as dúvidas de formatação.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília (POSTRAD/UnB), em especial às secretárias do POSTRAD: Ana Maria, Ju Soares, Joiciane Moraes e Rayssa.

Aos professores que ampliaram meus conhecimentos nas disciplinas em que cursei durante o mestrado: Soraya Ferreira Alves, Júnia Regina de Faria Barreto, Mark David Ridd e demais professores do POSTRAD.

Especialmente, à Professora Dra. Válmi Hatje-Faggion, responsável por inculcar em mim, na graduação, o gosto pela pesquisa no mundo da tradução no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), por aceitar participar da banca do Relatório de Pesquisa e oferecer ótimas sugestões e, também, por fazer parte da banca examinadora.

À Professora Dra. Andréia Guerini (PGET/UFSC), por aceitar fazer parte da banca examinadora e ler com tamanha atenção esta dissertação.

Aos professores doutores Álvaro Echeverri (Universidade de Montreal), Georges Bastin (Universidade de Montreal) e Marc Charron (Universidade de Ottawa), pelo auxílio com a bibliografia.

Aos professores que atenciosamente atenderam ao meu pedido de entrevista: Professor Dr. Álvaro Faleiros (USP), Professora Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG), Professor Dr. Eclair Almeida Filho (UnB), Professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP), Professora Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU), Professor Dr. Maurício Mendonça Cardozo (UFPR), Professor Dr. Paulo Henriques Britto (PUC-Rio), Professora Dra. Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS) e Professora Dra. Válmi Hatje Faggion (UnB).

Aos amigos da Agronomia, que sempre me animaram e ajudaram durante o mestrado: ao pessoal do meu semestre, turma com entrada na UnB no 2º semestre de 2008. Em especial, Gilma Rosa, Filipe Viana, Rony Souza, Vinícius Nogueira, Eduardo Porto, Maria Thereza, Alexandre Costa, Clarissa Izetti, Bruna Medeiros, Bruna Vieira, Déborah Mesquita, Bruno Kerber, Pedro Henrique Costa, Pedro Paulo Sousa, Thiago Britto, Tiago Mendes, Heitor Vicente Rosa, Nayara Torteloti e João Lucas Lira. E também aos “meus calouros”: Dalel Aparecida Miguel, Carolina Senhorinho Ramalho, Luiz Felipe Cassol, Flávia Zanchett, Victor Arcoverde, Isadora Nogueira, Vinícius Dias, Kaio Filipe Fiorese e Guilherme Crispim Hundley.

Ao Professor Dr. Francisco Faggion (FAV/UnB), pelo incentivo constante para a realização do mestrado e pelos bate-papos nos corredores da UnB.

Ao Professor Dr. Carlos Roberto Spehar (FAV/UnB), por confiar em mim junto às suas pesquisas na Engenharia Agrônômica e por estimular a busca pelo caminho da pesquisa também junto aos Estudos da Tradução.

Agradeço também ao imprescindível apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

*A translator is a professional schizophrenic, continuously wandering on the edge, risking his sanity in the crashing zone of two languages and two cultures. He is operating in an elevated state of mind, as if in trance – indeed, it is a creative trance, a state of bipolarity, of being at two places simultaneously, moving parallel in two worlds. In this sense, he is an exotic stranger, an itinerant of the ever-growing literary world. Invisibly, condemned to solitude, he enters this atypical state of awareness, becomes a trance-later.*

Zoltán Pék

# SUMÁRIO

Dedicatória.....	VII
Agradecimentos .....	VIII
Índice de Figuras .....	XVI
Índice de Tabelas .....	XVII
Resumo .....	XVIII
<i>Abstract</i> .....	XIX
<i>Résumé</i> .....	XX
<i>Resumen</i> .....	XXI
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE TRADUÇÃO</b> .....	17
<b>Parte 1</b> .....	18
1. O ensino de tradução no contexto americano e europeu nos últimos 30 anos.....	18
1.1. Abordagens de ensino de tradução desenvolvidas nos últimos 30 anos .....	24
1.1.1. Abordagem por objetivos de ensino: Jean Delisle .....	28
1.1.2. Exposição de possíveis abordagens para o processo tradutório: Peter	
Newmark – apresentação dos Estudos da Tradução.....	31
1.1.3. A abordagem funcionalista no ensino de tradução: Christiane Nord.....	35
1.1.4. Abordagem por tarefas: Amparo Hurtado Albir & grupo PACTE.....	40
1.1.4.1. Crítica à abordagem por tarefas feita por Leila Darin .....	44
1.1.5. Da abordagem cognitiva e psicolinguística à abordagem socioconstrutivista:	
Donald Kiraly .....	46
1.1.6. Abordagem orientada ao processo: Daniel Gile.....	49
1.1.7. Abordagem centrada na pessoa: Douglas Robinson e sua análise consciente	
com descobertas subliminares .....	57
1.1.8. Uma abordagem metacognitiva no ensino de tradução: Álvaro Echeverri.....	61
<b>Parte 2</b> .....	74
2. O ensino de tradução no Brasil nos últimos 30 anos .....	74
2.1. Abordagens de ensino de tradução desenvolvidas no Brasil nos últimos 30 anos.....	75

2.1.1. A conscientização no ensino-aprendizagem de tradução, uma abordagem cognitiva: LETRA/CORDIALL, UFMG .....	77
2.2. Reflexões sobre as abordagens de ensino de tradução apresentadas.....	83
<b>Parte 3</b> .....	86
3. Metodologias de ensino de tradução de textos literários .....	86
3.1. Metodologias de ensino de tradução de textos literários propostas e publicadas por tradutores.....	86
3.1.1. Amparo Hurtado Albir .....	88
3.1.2. Mathilde Fontanet .....	89
3.1.3. Dorothy Kelly .....	92
3.2. O modo como o texto literário é tratado por essas metodologias e esses tradutores .....	95
3.2.1. A percepção de Amparo Hurtado Albir .....	95
3.2.2. A percepção de Christiane Nord .....	98
3.3.3. A percepção da PETRA – Plateforme Européenne pour la Traduction Littéraire .....	99
<b>CAPÍTULO 2 - O TEXTO LITERÁRIO E SUA TRADUÇÃO</b> .....	103
4. O texto literário.....	104
4.1. A concepção do texto literário – especificidades do texto literário.....	105
4.2. Leitura e interpretação do texto literário .....	114
4.2.1. A metacognição na leitura e interpretação de textos.....	120
4.3. Leitura e interpretação do texto literário para a tradução.....	124
4.3.1. O tradutor como leitor crítico.....	125
4.3.2. O tradutor e o processo de reescrita .....	129
4.3.3. O tradutor: via de mão dupla.....	133
4.3.4. O tradutor como mediador: entre a leitura naturalizante e a estrangeirizante.....	135
4.3.5. Análise das entrevistas a respeito do tópico 4.3.....	138
<b>CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE TRADUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS</b> .....	142
5. O ensino da tradução de textos literários .....	143
5.1. Análise da entrevista: pergunta 3 .....	147
5.2. Dificuldades e problemas no ensino de tradução de textos literários.....	150

5.2.1. Tradução de poesia – caso limítrofe da tradução literária.....	154
5.3. Formação de tradutores de textos literários.....	161
5.3.1. Currículo mínimo para formação de tradutores de textos literários.....	167
5.3.1.1. A opinião dos entrevistados.....	168
5.3.2. As diferenças curriculares no curso de bacharelado em Tradução em três instituições de ensino brasileiras .....	170
5.3.2.1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) .....	171
5.3.2.2. Universidade de Brasília – UnB .....	173
5.3.2.2.1. Habilitações em turno diurno: Francês e Inglês.....	174
5.3.2.2.2. Habilitação em turno noturno: Espanhol .....	176
5.3.2.3. Universidade Federal de Uberlândia – UFU.....	177
5.4. A viabilidade de criação de uma proposta metodológica para o ensino de tradução de textos literários.....	178
5.4.1. Modos de ensinar tradução de textos literários .....	183
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	195
<b>APÊNDICE</b> .....	213
Cursos de Tradução no Brasil.....	214
Modelo de Entrevista.....	218
Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	219
Entrevista com Álvaro Silveira Faleiros (USP).....	220
Entrevista com Célia Maria Magalhães (UFMG).....	224
Entrevista com Eclair Antonio Almeida Filho (UnB) .....	229
Entrevista com José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP) .....	241
Entrevista com Marileide Dias Esqueda (UFU) .....	245
Entrevista com Maurício Mendonça Cardozo (UFPR).....	249
Entrevista com Paulo Henriques Britto (PUC – Rio) .....	254
Entrevista com Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS).....	258
Entrevista com Válmi Hatje-Faggion (UnB).....	262
<b>ANEXOS</b> .....	269
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	274

## *Índice de Figuras*

Figura 1. Mapa conceitual dos Estudos da Tradução proposto por James Holmes (TOURY, 1991, p. 181).....	20
Figura 2. Pedagogia da Tradução e áreas relacionadas aos Estudos da Tradução (COLINA, 2003, p. 4). .....	21
Figura 3. Modelo Holístico de Competência Tradutória (PACTE, 2001, p. 41).....	42
Figura 4. Modelo Sequencial de Tradução (GILE, 2005, p. 102). .....	53
Figura 5. “Roda da experiência” (ROBINSON, 1997, p. 104). .....	60
Figura 6. Modelo do processo tradutório apresentado pelo teórico alemão Frank Könings (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 114). .....	79
Figura 7. Modelo do Processo Tradutório (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 118).....	81
Figura 8. Autonomia do estudante e abordagens adequadas ao ensino (KELLY, 2005, p. 116).....	94
Figura 7. A proficiência em leitura (GEMMLEARNING, 2013). .....	121

\* Ilustração da capa extraída do livro *South by East: Notes of Travel in Southern Europe* (1877), de autoria de George Farrer Rodwell. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Medieval\\_writing\\_desk.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Medieval_writing_desk.jpg)>. Acesso em: 07/2013.

## *Índice de Tabelas*

Tabela 1. Diferenças entre o ensino universitário clássico de tradução e o ensino profissionalizante de tradução apresentadas por Daniel Gile (2005, p. 10-11).....	54
Tabela 2. Entrevista: pergunta 1 .....	113
Tabela 3. Entrevista: pergunta 2.....	140
Tabela 4. Entrevista: pergunta 3.....	149
Tabela 5. Entrevista: pergunta 4.....	152
Tabela 6. Entrevista: pergunta 5.....	159
Tabela 7. Entrevista: primeira parte da pergunta 7.....	164
Tabela 8. Entrevista: pergunta 6.....	166
Tabela 9. Entrevista: segunda parte da pergunta 7.....	169
Tabela 10. Entrevista: pergunta 8.....	180
Tabela 11. Entrevista: pergunta 9.....	182

## **RESUMO**

Nesta dissertação apresentaremos algumas perspectivas que ajudam a confirmar a viabilidade do ensino da prática da tradução de textos literários, já corroborada inclusive pela concretização em meio acadêmico. Não almejamos apresentar hipóteses a respeito da viabilidade do ensino de tradução literária, mas buscar na fortuna crítica, que tem como tema a tradução literária, respostas para as seguintes questões: “É viável ensinar tradução literária?”; “É viável formar tradutores de textos literários?”; “Como deve ser a formação dos tradutores de textos literários?”; “Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?”; “Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta; “Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?”; “O que é necessário no currículo mínimo para formação de tradutores de textos literários?”; “Cada aluno demandaria um método de ensino específico, já que se supõe que cada tradutor é um autor em potencial?” Pretendemos ainda mostrar, confrontar e discutir como pesquisadores e tradutólogos entrevistados se posicionam com relação a estas questões. O objetivo principal desta dissertação é analisar o ensino de tradução de textos literários no contexto acadêmico, principalmente o brasileiro. Para tal, (1) apresentaremos as abordagens destinadas ao ensino de tradução no Brasil e no contexto americano e europeu nos últimos 30 anos, (2) questionaremos a leitura e interpretação de textos literários com vistas à tradução e (3) discutiremos a viabilidade do ensino de tradução literária. O levantamento das abordagens destinadas ao ensino de tradução após a *Virada Cultural* dos Estudos da Tradução na década de 1980 é importante para a compreensão do progresso no modo como o ensino de tradução e, conseqüentemente, a relação professor-aluno são tratados. Esta dissertação visa dar início a uma discussão para a viabilidade de uma pesquisa compartilhada entre os diversos programas de Estudos de Tradução no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de tradução; Estudos da Tradução; Formação de tradutores literários; Tradução literária.

## ***ABSTRACT***

This master's degree thesis put forward some perspectives that support the feasibility of teaching translation of literary works already confirmed by its achievement in Academia. We do not crave for the assumptions about the feasibility concerning the teaching of literary translation, but to search on the critical fortune of literary translation answers to the following questions: "Is it feasible to teach literary translation?"; "Is it feasible to train literary translators?"; "How should be the training of literary translators?"; "What are the main difficulties and problems, if they exist, for the teaching of literary translation?"; "It is believed that to translation poetry one should be poet. Is there some specific natural abilities in order to train literary translators?"; "What is required in the minimum curriculum for training literary translators?"; "Each student would demand a specific teaching method, since it is assumed that every translator is a potential author?". We also intend to show, to confront and to discuss how the interviewees, researchers and Translation Studies theorists, deal with these issues. The importance of fulfilling this research is the careful consideration on how the teaching of literary translation is handled in the academic context, especially in Brazil. In order to achieve these aims, in the following research: (1) we will present the approaches devoted to translation teaching in Brazil and also in the American and European context in the last 30 years; (2) we will query about the reading and interpretation of literary works aiming the translation and (3) we will examine the feasibility of teaching literary translation. The mapping of the approaches devoted to translation teaching after the Cultural Turn in Translation Studies around the 1980s is important to understand the progress on how translation teaching and, thus, the professor-students relationship is dealt with. This master's degree thesis aims to begin a brand new discussion about the feasibility of a shared research among the different Translation Studies programs in Brazil.

**Keywords:** Literary translation; Literary translation training; Translation teaching; Translation Studies.

## *RÉSUMÉ*

Dans ce mémoire, nous présenterons quelques perspectives qui aident à confirmer la viabilité de l'enseignement de la pratique de traduction de textes littéraires, déjà corroboré par la concrétisation en environnement académique. Nous ne voulons pas présenter des hypothèses concernant la viabilité de l'enseignement de traduction littéraire, mais si chercher dans la fortune critique, dont le sujet est la traduction littéraire, des réponses pour les questions suivantes: "Est-il viable d'enseigner la traduction littéraire?"; "Est-il viable de former des traducteurs de textes littéraires"; "Comment doit être la formation des traducteurs de textes littéraires?"; "Quels sont les plus grandes difficultés et problèmes, s'ils existent, pour l'enseignement de traduction de textes littéraires?," "Il existe la croyance du besoin d'être poète pour traduire de la poésie. Il y a vraiment du talent spécifique pour la formation de traducteurs de textes littéraires?"; "Qu'est-ce que c'est nécessaire dans le programme minimum pour la formation de traducteurs de textes littéraires?"; "Chaque élève demanderais une méthode d'enseignement spécifique, dès qu'on suppose que chaque traducteur c'est un auteur en potentiel?". Nous prétendons aussi montrer, confronter et discuter comment des chercheurs et traductologues interviewés se positionne sur ces questions. L'objectif principal de ce mémoire est d'analyser l'enseignement de traduction de textes littéraires dans le contexte académique, surtout le brésilien. Pour cela, (1) nous présenterons les approches destinées à l'enseignement de traduction au Brésil et dans le contexte américain et européen dans les derniers 30 années, (2) nous questionnerons la lecture et interprétation de textes littéraires en vue de la traduction et (3) nous discuterons la viabilité de l'enseignement de traduction littéraire. Le soulèvement des approches destinées à l'enseignement de traduction après la *Cultural Turn* des Traductologie dans les années 1980 est important pour la compréhension du progrès sur comment sont traités l'enseignement de traduction et, par conséquent, le rapport professeur-élève. Ce mémoire à l'objective de lancer la discussion pour la viabilité d'une recherche partagée entre les divers programmes de Traductologie au Brésil.

**Mots-clés:** Enseignement de traduction; Traductologie; Formation de traducteurs littéraires; Traduction littéraire.

## ***RESUMEN***

En esta disertación presentaremos algunas perspectivas que ayudan a confirmar la viabilidad de la enseñanza de práctica de la traducción de textos literarios, incluso corroborada por la realización en medio académico. No anhelamos presentar hipótesis acerca de la viabilidad de la enseñanza de la traducción literaria, pero buscar en la fortuna crítica, que tiene como tema la traducción literaria, respuestas para las siguientes cuestiones: “¿Es viable enseñar la traducción literaria?”; “¿Es viable formar traductores de textos literarios?”; “¿Cómo debe ser la formación de los traductores de textos literarios?”; “¿Cuáles son las mayores dificultades y problemas, si existen, para la enseñanza de la traducción de textos literarios?”; “Existe la creencia de que para traducir la poesía sería necesario ser poeta. ¿En realidad, hay algún talento específico para la formación de traductores de textos literarios?”; “¿Qué es necesario en el currículo mínimo para la formación de traductores de textos literarios?”; “¿Cada alumno demandaría un método de enseñanza específica, ya que se supone que cada traductor es un autor en potencia?”. Pretendemos aún mostrar, confrontar y discutir cómo los investigadores y traductólogos encuestados se posicionan en relación con estas cuestiones. El objetivo principal de esta disertación es analizar la enseñanza de la traducción de textos literarios en el contexto académico, principalmente el brasileño. Con este fin, (1) presentaremos los enfoques destinados a la enseñanza de la traducción en Brasil y en el contexto americano y europeo en los últimos 30 años, (2) cuestionaremos la lectura e interpretación de textos literarios con vistas a la traducción y (3) discutiremos la viabilidad de la enseñanza de la traducción literaria. El estudio de los enfoques destinados a la enseñanza de la traducción después del o Revolución Cultural de los Estudios de la Traducción en la década de 1980 es importante para la comprensión del progreso en el modo como la enseñanza de la traducción y, en consecuencia, como la relación profesor-alumno son tratados. Esta disertación tiene como objetivo iniciar una discusión para la viabilidad de una encuesta compartida entre los diversos programas de los Estudios de la Traducción en Brasil.

**Palabras clave:** Enseñanza de la traducción, los Estudios de la Traducción, Formación de traductores literarios, la Traducción literaria.

# **INTRODUÇÃO**

*Plus qu'un artisanat, plus qu'un métier, plus qu'une technique, un art ou une science, la traduction est d'abord et avant toute une profession intellectuelle axée sur la communication et exigeant d'être pratiquée avec ferveur, voire avec passion, pour se réaliser pleinement selon les règles de l'art.*

Jean Delisle, 1990.

*Il n'est pas étonnant qu'une théorie de la traduction se dissolve en une "rhapsodie" des problèmes: il n'y a pas "la traduction", mais de nombreux aspects ou modes de traduire, des traductions.*

Jean-René Ladmiraal, 1979.

A tradução é uma atividade há muito tempo conhecida e praticada no mundo. A necessidade de tradutores e intérpretes é descrita na Bíblia, mais exatamente no Velho Testamento, em Gênesis 11: 1-9, ao se referir a diversificação linguística após Deus impedir que os homens continuassem a fazer planos que objetivassem alcançar o céu durante a construção da Torre de Babel. A tradução integra-se à história mundial por meio de pessoas que lutaram para que a Bíblia fosse traduzida para as mais diversas línguas, e tendo sido, por isso, perseguidas e mortas. Séculos depois, tradutores e intérpretes estiveram presentes no julgamento de Nuremberg, ocorrido entre novembro de 1945 e outubro de 1946, contra os principais criminosos de guerra, dirigentes do nazismo, após o término da Segunda Guerra Mundial. O contexto da Segunda Guerra Mundial foi extremamente marcante para a criação de cursos de tradução no ambiente universitário, pois a tradução revelava-se como uma necessidade governamental estratégica, haja vista que ao se obter traduções de textos a princípio escritos em alemão, os “aliados” poderiam ter informações importantes a respeito do desenvolvimento bélico germânico e, conseqüentemente, servir-se destes. Desse modo, como consequência do pós-guerra, logo após a criação de cursos de tradução em instituições de ensino alemãs – *Graz e Innsbruck*, 1946, *Germersheim*, 1947, e *Saarbrücken*, 1948 –, a primeira escola de tradução dos Estados Unidos foi criada na Universidade de Georgetown, em 1949 (PYM, 2009, p. 1).

Porém, apesar de sua importância evidente para as mais diversas sociedades, o ensino de tradução em meio acadêmico só se iniciou no século XX, no contexto pré-guerra. Os primeiros cursos tendo sido criados nos continentes europeu e americano na década de 1930, como, por exemplo, o curso de tradução da Universidade de Ottawa no Canadá (uOttawa), em 1936. No Brasil o primeiro curso de graduação de tradução só seria criado na década de 1960 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Embora o ensino de tradução em ambiente universitário já estivesse de certa forma disseminado, foi somente em 1988 que James Holmes publicou o texto fundacional dos Estudos da Tradução, intitulado “The Name and Nature of Translation

Studies”, como uma tentativa de finalmente lançar a pedra fundamental para a pesquisa nesse campo do saber.

Conforme Antoine Berman (2007, p. 18), “a tradução é uma experiência que pode se abrir e se (re)encontrar na reflexão. [...] A tradução é sujeito e objeto de um saber próprio.” Por essa razão, compreender o ponto de partida para a formação de um tradutor profissional no meio acadêmico, ou seja, buscar entender as percepções dos professores e, se possível, dos alunos durante as aulas práticas e teóricas, as escolhas metodológicas dos professores e as estratégias utilizadas por professores e estudantes é primordial para se ter uma melhor percepção do progresso dos Estudos da Tradução no meio acadêmico.

Para irmos mais longe sobre a questão colocada acima, vale relatar que os primeiros estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de tradução, os quais foram realizados por Jean Delisle na década de 1980, se tornaram o principal referencial para a compreensão do processo voltado à formação de tradutores. Deslile foi seguido por outros importantes nomes do cenário americano e europeu no âmbito das pesquisas em Estudos da Tradução, tais como: Christiane Nord, Amparo Hurtado Albir, Donald Kiraly, Douglas Robinson, Peter Newmark, Basil Hatim, Jean-René LADMIRAL, Michel Ballard e Daniel Gile. E, no Brasil, os pesquisadores que se interessaram pela pedagogia da tradução na esteira de Delisle são: Fábio Alves, Célia Magalhães, Adriana Pagano, José Luiz Vila Real Gonçalves e Leila Cristina de Mello Darin. Vale ressaltar que as pesquisas realizadas por Jean-René LADMIRAL focam principalmente a tradução pedagógica.

Observa-se no Brasil um crescente interesse a respeito do processo de ensino-aprendizagem de tradução, o que pode ser observado por meio das dissertações e teses defendidas a respeito deste tema, as quais têm como palavras-chave: “ensino de tradução”, “pedagogia de tradução”, “formação de tradutores”. Durante a busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,<sup>1</sup> no Portal Domínio Público<sup>2</sup> e no Portal Periódicos CAPES,<sup>3</sup> foram excluídos os resultados referentes às

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 07/2013.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Acesso em: 07/2013.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 07/2013.

dissertações e teses relacionadas à tradução como quinta habilidade a ser explorada no ensino de línguas estrangeiras. O resultado dessa busca encontra-se abaixo em ordem cronológica:

❖ 1981, dissertação – *Para uma pedagogia da tradução*, de autoria de Nair Leme Fobé, apresentada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação do Professor Dr. Joaquim Brasil Fontes Junior, para obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração em Filosofia e História da Educação.

❖ 1996, dissertação – *A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para formação de tradutores*, de autoria de Raffaella de Filippis Qental, apresentada à Unicamp, sob orientação da Professora Dra. Rosemary Arrojo, para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, área de concentração em Tradução.

❖ 1999, dissertação – *Uma abordagem tradutória para a leitura de textos literários em língua estrangeira: a experiência de “O corvo”, de Edgar Allan*, de autoria de Evanir Brunelli, sob orientação do professor Dr. Eric Mitchell Sabinson, apresentada à Unicamp para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

❖ 2001, dissertação – *O ensino da tradução: uma nova concepção didática*, de autoria de Maira Lucia Machado de Lorenci, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Professora Dra. Marília dos Santos Lima, para obtenção do título de mestre em Letras, área de concentração em Aquisição da Linguagem.

❖ 2004, dissertação – *Tradutores e tradutoras com e sem formação acadêmica em tradução e suas relações com a teoria e a prática da tradução poética*, de autoria de Potyra Curione Menezes, sob orientação do Professor Dr. Paulo Roberto Ottoni, apresentada à Unicamp para

obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, área de concentração em Teoria, Prática e Ensino de Tradução.

❖ 2007, dissertação – *Tradução para legendas: uma proposta para a formação de profissionais*, de autoria de Sabrina Lopes Martinez, sob orientação da Professora Dra. Márcia do Amaral Peixoto Martins, apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para obtenção do título de mestre em Letras.

❖ 2007, dissertação – *Indagando o perfil de tradutores em formação: um estudo de caso*, de autoria de Camila Nathália de Oliveira Braga, sob orientação da professora Dra. Adriana Silvina Pagano, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

❖ 2008, dissertação – *O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda*, de autoria de Patrícia Moreira Sampaio, sob orientação da Professora Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo, apresentada à Universidade Estadual do Ceará (UECE) para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, área de concentração em Estudos da Linguagem.

❖ 2008, tese – *O que crer (não) quer dizer: multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução de língua espanhola*, sob orientação da Professora Dra. Neide Therezinha Maia Gonzalez, de autoria de Angélica Karim Garcia Simão apresentada à Universidade de São Paulo (USP) para obtenção do título de doutora em Letras.

❖ 2012, dissertação – *Crenças sobre ensino e aprendizagem de tradução: uma reflexão baseada nos Estudos da Tradução e na Linguística Aplicada*, sob orientação da Professora Dra. Márcia do Amaral Peixoto Martins, de autoria de Fabíola Alice Alves Rocha dos Reis apresentada à PUC-Rio para obtenção do título de mestre em Letras.

Desse modo, embora haja um crescimento concernente aos estudos relacionados ao ensino de tradução, percebe-se que a pesquisa acadêmica em tradução, tratando-se de um curso relativamente novo no cenário mundial, não contempla ainda muitos estudos relacionados ao ensino dessa atividade profissional, e menos ainda, o ensino da prática de tradução de textos literários. Tal situação configura-se como sendo a principal justificativa desta dissertação.

Esta dissertação visa contribuir para a pesquisa no campo dos Estudos da Tradução no Brasil no que se refere ao ensino de tradução de textos literários em ambiente acadêmico – nos cursos de bacharelado em Tradução. Para realizar esse intento ela é formada por três capítulos, a saber: “O ensino de tradução”; “O texto literário e sua tradução” e “O ensino de tradução de textos literários”.

Antes de descrevermos o conteúdo de cada capítulo, faz-se necessário apresentarmos alguns conceitos que serão utilizados no decorrer deste trabalho, e que podem ser divididos em dois grupos: conceitos pedagógicos e conceitos relacionados aos Estudos da Tradução. Apresentaremos primeiramente os conceitos pedagógicos: (a) técnica, (b) método, (c) metodologia e (d) abordagem. E em seguida, os conceitos relacionados aos Estudos da Tradução: (a) Estudos da Tradução, (b) tradutologia, (c) tradução profissional (d) pedagogia da tradução e (e) didática da tradução.

Os conceitos relacionados à pedagogia, que são complementares entre si, nos permitirão compreender melhor o ensino de tradução de textos literários. Os conceitos de *abordagem*, *método* e *técnica* formam uma tríade importante para a compreensão desta dissertação: uma *abordagem* é composta por *métodos* que são executados por meio de *técnicas*. Essa tríade deve ser compreendida de forma hierárquica e pode ser definida em formato de pirâmide, onde a base são as técnicas, e o meio são os métodos que compõem a abordagem, que ocupa o topo da pirâmide. O conceito de metodologia não entraria nessa pirâmide, pois é a explicação relativa ao método escolhido para a realização da atividade a que se propõe. Exporemos a seguir as definições desses conceitos partindo da base para o topo da pirâmide.

Entendemos por “técnica” o conjunto de normas ou procedimentos que tem como meta um resultado (ANDRADE, 2001). De fato, “a técnica é a tática da ação. Ela

resolve o como fazer a atividade, soluciona o modo específico e mais adequado pelo qual a ação se desenvolve em cada etapa” (GALLIANO, 1979, p. 6). De acordo com Brown (2001, p. 16), entende-se por técnica, em sala de aula, “qualquer tipo de exercício, atividade ou tarefa usada em sala de aula de línguas estrangeiras que busque cumprir os objetivos propostos”.<sup>4</sup> Tal definição, voltada para o ensino de línguas, pode ser apropriada para a análise do ensino de tradução, já que cada professor, além de seguir uma abordagem, utiliza-se de técnicas variadas.

Já o termo “método” pode ser conceituado como um “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 83). Conforme relatado por Brown (2001, p. 16), compreende-se ainda por método como “um conjunto generalizado de especificações para sala de aula com vistas à realização dos objetivos [...]”.<sup>5</sup> Com relação ao método de ensino, Jean Delisle (1997, p. 21) afirma que

um método de ensino deve delimitar de modo claro o conteúdo que se propõe a transmitir, enumerar as dificuldades, definir os objetivos de aprendizagem, especificar os meios que permitirão alcançá-los, estabelecer uma progressão na formação e, por fim, prevalecer modalidades de avaliação do desempenho.<sup>6</sup>

Comprendemos, portanto, que, enquanto a técnica nos equipa para que a atividade tradutória seja realizada – é por meio dela que buscamos o modo, o como fazer –, os métodos nos mostram o caminho, são a prática que deve ser seguida para se chegar ao êxito – são por meio deles que percebemos o que fazer, são eles que orientam as atividades. Devemos entender ainda que a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” (ANDRADE, 2001, p. 129).  
E,

---

<sup>4</sup> **Technique** “[...]: Any of a wide variety of exercises, activities, or tasks used in language classroom for realizing lesson objectives.”

<sup>5</sup> **Method**: “A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives.”

<sup>6</sup> “Une méthode d’enseignement doit clairement délimiter la matière à transmettre, sérier les difficultés, fixer les objectifs d’apprentissage, préciser les moyens permettant de les atteindre, établir une progression dans la formation et, enfin, prévoir des modalités d’évaluation des performances.”

consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não ao nível das implicações de suas utilizações. A Metodologia, num nível aplicado, examina e avalia as técnicas de pesquisa bem como a geração ou verificação de novos métodos que conduzem à captação e processamento de informações com vistas à resolução de problemas de investigação (BARROS; SOUZA, 1986, p. 1).

Por fim, entendemos “abordagem” como um conjunto de métodos, ou a teoria que engloba as práticas apresentadas pelos métodos. Podemos usar do conceito proveniente da linguística aplicada, mais exatamente do ensino de línguas estrangeiras, para a qual o conceito de abordagem nada mais é do que “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16). Brown afirma ainda que uma abordagem é composta por “posições e crenças teoricamente bem fundamentadas a respeito da natureza da língua e do ensino de língua, e a aplicabilidade de ambas nas definições pedagógicas”<sup>7</sup> (BROWN, 2001, p. 16), definição que também podemos utilizar para o ensino de tradução.

De acordo com Brown (2001, p. 14, grifos do autor), uma abordagem

[...] é um conjunto de pressupostos relacionados à natureza da língua, aprendizagem e ensino. *Método* pode ser descrito como um plano geral para apresentação sistemática da língua de acordo com a abordagem escolhida. *Técnicas* são atividades específicas realizadas em sala de aula que são consistentes com o método e, portanto, também estão em harmonia com a abordagem.<sup>8</sup>

É, pois, o tipo de abordagem que permite escolher o método de trabalho, que é explicado pela metodologia, permitindo também escolher as técnicas a serem usadas. Desse modo, é importante o conhecimento a respeito da abordagem usada por parte do professor, pois é ela que norteará sua prática pedagógica.

<sup>7</sup> **Approach**: “Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings.”

<sup>8</sup> “An **approach** [...] was a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching. **Method** was described as an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach. **Techniques** were the specific activities manifested in the classroom that were consistent with a method and therefore were in harmony with an approach as well.”

Os estudos relacionados à tradução (seu processo, seu ensino, sua crítica, etc.) podem receber diferentes denominações: ciência da tradução, translatoologia, tradutologia e Estudos da Tradução (BAKER, 2001, p. 277). Porém, no decorrer desta dissertação, utilizaremos dois termos com a mesma concepção: “Estudos da Tradução”, que se origina do inglês *Translation Studies*, e “Tradutologia”, do francês *Traductologie*.

O termo *Translation Studies* foi proposto por James Holmes em 1972 em uma apresentação intitulada “The Name and Nature of Translation Studies”, a qual somente em 1988 foi publicada como artigo. Esse autor acredita que

os Estudos da Tradução devem ser compreendidos como uma designação coletiva e abrangente para todas as pesquisas relacionadas ao fenômeno do ato tradutório e da tradução como base ou foco. [...] Deste modo, os Estudos da Tradução têm dois objetivos principais: (1) descrever os fenômenos do ato tradutório e da tradução (ou das traduções) tal como se manifestam no mundo de nossa experiência e (2) estabelecer princípios gerais que permitam explicar e prever esses fenômenos. Os dois ramos dos estudos puros da tradução que se dedicam a esses objetivos podem ser denominados por *estudos descritivos da tradução* (EDT) ou *descrição da tradução* (DT) e *estudos teóricos da tradução* (ETT) ou *teoria da tradução*<sup>9</sup> (HOLMES, 1972, p. 176).

O termo *Traductologie* foi criado por Brian Harris em 1974 para indicar a reflexão a respeito da tradução (BASTIN; CORMIER, 2007) e teve em Jean-Réné Ladmiral e Antoine Berman seus primeiros usuários no sentido de “indicar uma área do conhecimento que reivindica sua autonomia dos estudos linguísticos e literários”<sup>10</sup> (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 61). Jean Delisle conceitua *traductologie* como sendo um

Ramo das ciências humanas que tem por objetivo a análise sistemática e multidisciplinar de aspectos teóricos, descritivos e aplicados da tradução ou

<sup>9</sup> “Translation studies is to be understood as a collective and inclusive designation for all research activities taking the phenomena of translating and translation as their basis or focus. [...] translation studies thus has two main objectives: (1) to describe the phenomena of translating and translation(s) as they manifest themselves in the world of our experience, and (2) to establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted. The two branches of pure translation studies concerning themselves with these objectives can be designated descriptive translation studies (DTS) or translation description (TD) and theoretical translation studies (ThTS) or translation theory (TTh).”

<sup>10</sup> “Ladmiral est, en effet, avec Antoine Berman, l’un des premiers théoriciens qui emploie le terme de ‘traductologie’, pour désigner un domaine qui revendique son autonomie par rapport aux études linguistiques et littéraires [...]”

da interpretação. Notas: 1. Podemos adotar na tradutologia uma ótica prescritiva (normativa) ou não prescritiva (descritiva). 2. Esse conhecimento organizado, que alguns classificam como ciência, toma emprestado sua metodologia e uma parte de sua metalinguagem de diversos campos de estudo ou disciplinas que se interligam com a tradução, como: história, linguística, literatura comparada, filologia, semiótica, terminologia, etc.<sup>11</sup> (DELISLE, 1997, p. 67).

No decorrer deste trabalho, portanto, os termos “Estudos da Tradução” e “Tradutologia” deverão ser considerados sinônimos, sendo a escolha quase sempre marcada pelo pesquisador ou teórico citado. Também deverão ser considerados equivalentes os seguintes termos: “teórico da tradução” e “tradutólogo”, assim como “pesquisador”.

Utilizamos ainda termos ligados diretamente ao ensino de tradução, como: “tradução profissional”, “pedagogia da tradução” e “didática da tradução”.

Conforme Jean Delisle (1997, p. 66), a “tradução profissional” nada mais é do que uma

1. Tradução concebida com um ato de comunicação baseado a partir da interpretação e produção de discursos contextualizados e que é objeto de ensino que visa fazer o aprendiz de tradutor adquirir conhecimento e competência profissional. Notas: 1. Nos programas de formação de tradutores, os exercícios de tradução contribuem notavelmente a incutir um método de trabalho, a apresentá-los a técnicas de pesquisa documentária e terminológica e a familiarizá-los com as línguas de especialidade e a ajudá-los com a tradução. 2. Geralmente a tradução profissional é realizada no sentido da língua dominante dos futuros tradutores e a partir de textos autênticos, em geral pragmáticos. As estratégias de tradução aplicadas dependem do gênero e da finalidade do texto a ser traduzido, bem como o público-alvo. A qualidade do desempenho é avaliada de acordo com os parâmetros da comunicação. 3. A tradução profissional tem a mesma finalidade, tanto para os textos pragmáticos quanto os literários: tornar acessível o conteúdo escrito redigido em uma língua incompreendida pelos destinatários.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> *Traductologie*: “Branche des sciences humaines qui a pour objet l’étude méthodique et multidisciplinaire des aspects théoriques, descriptifs et appliqués de la traduction ou de l’interprétation. Notes: 1. En traductologie, on peut adopter une optique prescriptive (normative) ou non prescriptive (descriptive). 2. Ce savoir organisé, que d’aucuns qualifient de science, emprunte sa méthodologie et une partie de son métalangage aux divers champs d’études ou disciplines que recoupe la traduction: histoire, linguistique, littérature comparée, philologie, sémiotique, terminologie, etc.”

<sup>12</sup> *Traduction professionnelle*: “Traduction conçue comme un acte de communication fondé sur l’interprétation et la production de discours contextualisés et qui fait l’objet d’un enseignement visant à faire acquérir à l’apprenti traducteur un savoir-faire et une compétence professionnelle. Notes : 1. Dans les programmes de formation de traducteurs, les exercices de traduction contribuent notamment à inculquer aux futurs traducteurs une méthode de travail, à les initier aux techniques de la recherche documentaire et terminologique, et à les familiariser avec les langues de spécialité et les aides à la

Porém, para compreender melhor o âmbito da formação de tradutores, Delisle afirma que todo processo de ensino-aprendizagem de tradução está diretamente relacionado ao conceito de “pedagogia da tradução”, o qual ele considera ser a

arte de ensinar a tradução considerada do ponto de vista das relações entre professor e estudantes. Notas: 1. A palavra *pedagogia* não se aplica unicamente ao ensino de crianças. Seu sentido etimológico [...] é mais amplo e engloba a formação de adultos e os métodos educacionais, que confirmam as expressões como *pedagogia universitária* e *pedagogia audiovisual*. [...] 2. É importante distinguir a *pedagogia da tradução da didática da tradução*, mesmo que essas duas expressões sejam empregadas como sinônimos. A rigor, a pedagogia está para a didática assim como a comunicação está para a transmissão. 3. A pedagogia da tradução diz respeito ao conjunto de condutas do professor e dos alunos em uma aula. Ela se interessa pelo modo como o conteúdo é percebido e pela motivação dos estudantes. Ela é regida de acordo com o sujeito (ex: sua idade, sua história, sua expectativa, sua capacidade em trabalhar de modo autônomo) e busca responder à seguinte questão: “Como devemos ensinar?”. 4. Os princípios pedagógicos são mais ou menos os mesmos, quaisquer que sejam as disciplinas ensinadas, enquanto que os princípios didáticos são específicos [...] <sup>13</sup> (DELISLE, 1997, p. 52, grifos do autor).

Vale ressaltar também o conceito de “didática da tradução”, exposto por Delisle (1997, p. 21), para quem seria nada mais do que o uso de uma abordagem de ensino em sala de aula. A tradução é, pois, um

---

traduction. 2. La traduction professionnelle se fait normalement vers la langue dominant des futurs traducteurs et à partir de textes authentiques généralement pragmatiques. Les stratégies de traduction appliquées dépendent du genre et de la finalité du texte à traduire ainsi que du public visé. La qualité des performances est jugée d’après les paramètres de la communication. 3. Qu’il s’agisse de textes pragmatiques ou littéraires, la traduction professionnelle a toujours la même finalité: rendre accessible le contenu d’un écrit rédigé dans une langue incomprise des destinataires.”

<sup>13</sup> *Pédagogie de la traduction*: “Art d’enseigner la traduction considéré du point de vue des relations entre professeur et étudiants. Notes: 1. Le mot pédagogie ne s’applique plus uniquement à l’enseignement des enfants. Son sens étymologique [...] s’est élargi et englobe désormais la formation des adultes et les méthodes éducatives, ce qu’attestent des expressions telles que pédagogie universitaire et pédagogie audiovisuelle. 2. Il est utile de distinguer la pédagogie de la traduction de la didactique de la traduction, même si ces deux expressions sont souvent employées comme synonymes. Strictement parlant, la pédagogie est à la didactique ce que la communication est à la transmission. 3. La pédagogie de la traduction concerne l’ensemble des conduites de l’enseignant et des enseignés dans la salle de classe. Elle s’intéresse à la manière dont est reçu le contenu de l’enseignement, à la motivation des étudiants. Elle se régle sur les sujets (ex.: leur âge, leurs antécédents, leurs attentes, leur capacité à travailler de façon autonome) et cherche à répondre à la question: “Comment faut-il enseigner?” 4. Les principes pédagogiques sont plus ou moins les mêmes, quelles que soient les matières enseignées, alors que les principes didactiques sont spécifiques.

conjunto de teorias, métodos e técnicas utilizadas no ensino de tradução. Notas: 1. A palavra didática vem do grego e significa “próprio a ensinar”. Um manual de tradução ou de revisão são os instrumentos de formação que pertence à didática de tradução. 2. É necessário diferenciar a didática de tradução da pedagogia da tradução, mesmo que essas duas expressões sejam usadas como sinônimos. A rigor, a didática da tradução está para a pedagogia assim como a transmissão está para a comunicação. 3. A didática da tradução transmite saberes e designará o que deve ser ensinado. Seu objeto é o programa de tradução, o conteúdo do curso, o processo de aprendizado e as maneiras de avaliação. A didática busca por formas de acesso ao conhecimento e tenta responder à seguinte pergunta: “O que podemos ensinar para formar tradutores?” [...]<sup>14</sup>

Essa última pergunta da citação acima é a razão de ser deste trabalho. Esta é a nossa pergunta fundamental: “O que e como podemos ensinar para formar tradutores de textos literários em ambiente acadêmico?”

Após termos apresentado os conceitos que nortearam nossa pesquisa, passaremos a relatar a composição desta dissertação.

O primeiro capítulo, “O ensino de tradução”, tem como escopo um panorama histórico-cronológico a respeito do ensino de tradução em ambiente acadêmico. Nele, são apresentadas as principais abordagens, metodologias e teóricos que discutem o processo de ensino-aprendizagem de tradução nos últimos 30 anos e, em especial, no contexto da prática de tradução de textos literários. A escolha por esse período, os últimos 30 anos, está diretamente relacionada à “Virada Cultural”<sup>15</sup> (*Cultural Turn*), que proporcionou novas percepções quanto à tradução. Esse capítulo é dividido em três partes, a saber: “O ensino de tradução no contexto americano e europeu

---

<sup>14</sup> *Didactique de la traduction*: “Ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction. Notes: 1. Le mot didactique vient du grec [...] qui signifie ‘propre à instruire’. Un manuel de traduction ou un corrigé sont des instruments de formation qui appartiennent à la didactique de la traduction. 2. Il est utile de distinguer la didactique de la traduction de la pédagogie de la traduction, même si ces deux expressions sont souvent employées comme synonymes. Strictement parlant, la didactique est à la pédagogie ce que la transmission est à la communication. 3. La didactique de la traduction transmet des savoirs et se règle sur la matière à enseigner. Son objet est la programme de traduction, le contenu des cours, les processus d’apprentissage et les modes d’évaluation. La didactique cherche pour les voies d’accès au savoir et tente de répondre à la question: ‘Que faut-il enseigner pour former les traducteurs?’” [...]

<sup>15</sup> De acordo com Mary Snell-Hornby em “The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?” (2006, p. 47), o termo “virada cultural” refere-se à mudança de perspectiva nos Estudos da Tradução na década de 1980. A tradução passou a ser pensada não somente como atividade linguística isoladamente, mas como um resultado do contexto social, de suas ideologias, seus valores, ou seja, considera as culturas envolvidas no processo tradutório.

nos últimos 30 anos”; “O ensino de tradução no Brasil nos últimos 30 anos” e “Metodologias de Ensino de tradução de textos literários”.

A primeira parte desse capítulo, “O ensino de tradução no contexto americano e europeu nos últimos 30 anos”, apresenta um histórico da área dos Estudos da Tradução – criação da área e dos primeiros cursos de Tradução em ambiente acadêmico no contexto americano e europeu; abordagens destinadas ao ensino de tradução – a partir da abordagem por objetivos proposta pelo tradutólogo canadense Jean Delisle. A segunda parte desse capítulo, “O ensino de tradução no Brasil nos últimos 30 anos”, relata o ensino de tradução no contexto acadêmico brasileiro e as abordagens de ensino de tradução desenvolvidas no Brasil nos últimos 30 anos. E a terceira parte, “Metodologias de ensino de tradução literária”, confirma o uso de metodologias de ensino de tradução de textos literários propostas e publicadas por tradutólogos e o modo como o texto literário é tratado por essas metodologias e esses tradutólogos.

O segundo capítulo, “O texto literário e sua tradução”, discorrerá acerca do texto literário e se declina segundo os tópicos: “a concepção do texto literário – especificidades do texto literário”; “leitura e interpretação do texto literário” e “leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução”.

O terceiro capítulo, “O ensino de tradução de textos literários”, busca responder à principal pergunta da dissertação: “É possível ensinar tradução literária?” Para isso, versará acerca do “ensino da prática de tradução literária”; da “formação de tradutores de textos literários”; do “currículo mínimo para a formação de tradutores de textos literários”; das “metodologias de ensino de tradução de textos literários”; e da “análise crítica de abordagens de ensino de tradução”. Ou seja, esse capítulo tem como objetivo discutir, fundamentado em entrevistas, a viabilidade ou não do ensino de tradução de textos literários em âmbito acadêmico e a formação de tradutores de textos literários de acordo com um currículo mínimo desejável.

As “Considerações finais” dão o fechamento a esta dissertação, assinalando as constatações obtidas e trazendo a proposta para uma pesquisa compartilhada entre os programas de graduação e pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil. Por fim,

temos as Referências Bibliográficas; e além dos três capítulos delineados acima, a dissertação é constituída pelas seções “Apêndice” e “Anexos”.

Apresentaremos no “Apêndice” uma entrevista com nove perguntas respondida por alguns professores brasileiros diretamente relacionados ao ensino ou à prática de tradução de textos literários acerca da percepção que possuem sobre o ensino de tradução literária. A entrevista foi realizada via correio eletrônico, porém somente uma entrevista foi realizada pessoalmente e gravada para posterior transcrição. As entrevistas realizadas com a professora Válmí Hatje-Faggion e com o professor Eclair Antonio Almeida Filho foram as primeiras a serem realizadas, e por meio delas, percebemos a necessidade de modificação e redução do número de perguntas pela união de algumas, tendo como objetivo a diminuição do tom repetitivo da entrevista inicial. A entrevista foi elaborada de forma a permitir uma progressão de pensamento e melhor análise crítica a respeito do ensino de tradução de textos literários no Brasil. Os dados gerados por essa entrevista serão utilizados no segundo e terceiro capítulos após a revisão de fortuna crítica acerca dos temas abordados. O objetivo da entrevista é relatar as particularidades que envolvem o conceito de literário, levantar as dificuldades relacionadas à leitura e à interpretação de textos literários para a tradução, questionar a viabilidade ou não do ensino de tradução de textos literários, argumentar a crença da necessidade de ser poeta para se traduzir poesia, bem como discutir um currículo mínimo para a formação de tradutores de textos literários e observar o (des)conhecimento de abordagens e metodologias para o ensino de tradução por parte dos entrevistados.

Para obtermos um panorama do ensino de tradução literária no Brasil, a escolha dos entrevistados obedeceu aos seguintes critérios:

1. Os entrevistados deveriam ser professores de cursos de bacharelado em Tradução ou em cursos de Letras com habilitação em Tradução em instituições brasileiras de ensino;
2. Os entrevistados deveriam ser pesquisadores vinculados em cursos de instituições de renome no Brasil;

3. Os entrevistados deveriam trabalhar com o ensino de tradução e/ou com o ensino da prática de tradução de textos literários;

4. Os entrevistados deveriam ter traduções publicadas ou análises de traduções publicadas.

Acreditamos que os dados gerados beneficiarão a compreensão da tradução literária em contexto brasileiro e, conseqüentemente, permitirá melhor conhecimento acerca das diferentes visões a respeito de seu ensino. Somente nove dos 28 pedidos de entrevista foram aceitos, o que resulta numa amostragem de um terço do esperado inicialmente. Contudo, ressaltamos que recebemos justificativas de três professores que se declararam inaptos a responder à entrevista e de uma professora que disse preferir ser entrevistada pessoalmente ou via *skype*, o que não foi possível.

Os dados resultantes da entrevista foram utilizados de forma qualitativa, o que justifica o uso dos dados de pouco menos de um terço do esperado. Apresentaremos, a seguir, uma lista com os dados referentes aos pedidos de entrevista: o número de pedidos de entrevista por Instituição de Ensino, quer seja pública ou privada e o número de pedidos de entrevista aceitos. Vale ressaltar que as instituições estão identificadas por siglas oficiais de cada instituição de ensino.

<b>Instituição</b>	<b>Pedidos de Entrevista</b>	<b>Pedidos aceitos</b>
UFMG	4	1
USP	3	1
UFSC	4	-
UnB	3	2
Unesp	3	-
UFOP	1	1
UERJ	1	-
UFPB	1	-
UFRGS	1	1
UFPR	1	1
UFU	1	1
PUC-RS	1	-
PUC-Rio	3	1
PUC-SP	1	-
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>9</b>

Relataremos, a seguir, em ordem alfabética, os professores que responderam à nossa entrevista:

1. Professor Dr. Álvaro Faleiros (USP);
2. Professora Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG);
3. Professor Dr. Eclair Almeida Filho (UnB);
4. Professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP);
5. Professora Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU);
6. Professor Dr. Maurício Mendonça Cardozo (UFPR);
7. Professor Dr. Paulo Henriques Britto (PUC-Rio);
8. Professora Dra. Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS);
9. Professora Dra. Válmí Hatje-Faggion (UnB).

A apresentação dos professores entrevistados encontra-se antes de cada entrevista.

Nos Anexos, apresentaremos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das entrevistas.

Achamos necessário justificar o uso das muitas citações expostas nesta dissertação, pois acreditamos que o uso delas é uma forma de valorizar a fortuna crítica e a acumulação de pensamento crítico no campo dos Estudos da Tradução no Brasil e no contexto americano e europeu. Objetiva também evitar clichês e lugares-comuns, um risco sempre eminente quando se trata de literatura e, mais, de tradução literária.

# ***CAPÍTULO 1***

## ***O ENSINO DE TRADUÇÃO***

*On lit trop souvent que la traduction est un art. En fait, la traduction est une discipline exacte, possédant ses techniques et ses problèmes particuliers.*

Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet, 1958.

*La traduction, affirmons-le dès le départ, ne peut s'enseigner. Elle peut, cependant, s'apprendre, ou du moins peut-on apprendre ce qui permet de traduire.*

Albert Beaudet, 1971.

# *Parte 1*

## *1. O ensino de tradução no contexto americano e europeu nos últimos 30 anos*

Antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, na qual os julgamentos de Nuremberg demonstraram a necessidade de tradutores e intérpretes, já era possível encontrar alguns cursos acadêmicos relacionados à Tradução. Na década de 1930 os primeiros programas acadêmicos voltados à formação de tradutores foram criados na América do Norte, como, por exemplo, o curso de Tradução da Universidade de Ottawa no Canadá, em 1936. Vale ressaltar que a “Escola de Intérpretes de Genebra” foi fundada por Antoine Velleman Von Simunich em 1941 na Universidade de Genebra, Suíça, sem se basear em qualquer modelo histórico ou teoria (BOCQUET, 2009, p. 173). Em 1972 teve seu nome mudado para “Escola de Tradução e Interpretação”:

Antoine Velleman estava certo quando, em 1941, obteve, não sem dificuldade, da Universidade de Genebra, a permissão para fundar uma escola de intérpretes, alegando que a demanda seria significativa nos pós-guerra que se aproximava<sup>16</sup> (KEISER, 2004, p. 579 *apud* BOCQUET, 2009, p. 172).

Já o curso de Tradução da Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3, França, teve seu início em 1957.

No Brasil, o primeiro curso de Tradução iniciou-se na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1968. Em 1979, Delton de Mattos e Ulf Gregor Baranov (SOUSA, 2012, p. 120) criaram na Universidade de

---

<sup>16</sup> “Antoine Velleman avait vu juste lorsqu’en 1941 il obtint, non sans mal, de l’Université de Genève la fondation d’une École d’interprètes en arguant que la demande serait considérable dans l’après-guerre immédiat.”

Brasília (UnB) o curso de Tradução, segundo em ambiente público federal, com inicialmente três habilitações: Inglês, Francês e Alemão (SOUSA, 2012, p. 120). Atualmente a UnB tem três habilitações no curso de tradução: inglês e francês, no período diurno, e espanhol, no período noturno. A habilitação em Espanhol foi criada em 2009 em razão da “ampliação universitária promovida pelo REUNI [Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais]” (POSTRAD, 2013) e tem currículo diferenciado das demais habilitações, sobre o qual discorreremos mais no Capítulo 3. Ainda devido ao REUNI, teve início em 2010 o curso de bacharelado em Tradução português-inglês na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com sistema de ingresso diferenciado, e também sobre o qual falaremos no terceiro capítulo. Justificamos o não relato dos demais cursos de Tradução no Brasil, que podem ser verificados no Apêndice, por termos optado por apresentar os cursos mais antigos de instituições privadas e públicas, ou seja, PUC-Rio e UnB, respectivamente, e o último curso criado em instituição público devido à expansão promovida pelo REUNI, ou seja, a UFU.

Contudo, mesmo com a criação dos primeiros cursos de formação de tradutores na década de 1930, os Estudos da Tradução (ET) apenas começaram a ser sistematizados indiretamente a partir da década de 1960 por Itamar Even-Zohar com a Teoria dos Polissistemas. Essa teoria influenciou diretamente o surgimento dos Estudos Descritivos da Tradução (DTS), denominado em 1972 por James Holmes, os quais têm como objetivo estudar a atividade tradutória e seu produto, diferenciando a tradução literária da literatura traduzida, ou seja, diferencia o processo do produto.

Desse modo, com a apresentação de “The Name and Nature of Translation Studies”, Holmes expõe o “texto fundacional” dos Estudos da Tradução (*Translation Studies*). A publicação desse texto ocorrera apenas 16 anos após sua apresentação, em 1988. Deve-se frisar também que “o termo *traductologie* [tradutologia] foi criado por Brian Harris em 1974 para indicar a reflexão a respeito da tradução”<sup>17</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 45).

---

<sup>17</sup> “[...] la traduction, terme crée par Brian Harris en 1974 pour désigner la réflexion à propos de la traduction [...]”

Holmes (2000), porém, mapeou esse novo campo de pesquisa e sugeriu duas divisões básicas: pesquisa “pura”, que se subdivide em descritiva e teórica e suas subdivisões; e pesquisa “aplicada”, que consiste no ensino de tradução, nas ferramentas de auxílio à tradução, em sua crítica e suas políticas, como pode ser observado no esquema a seguir:

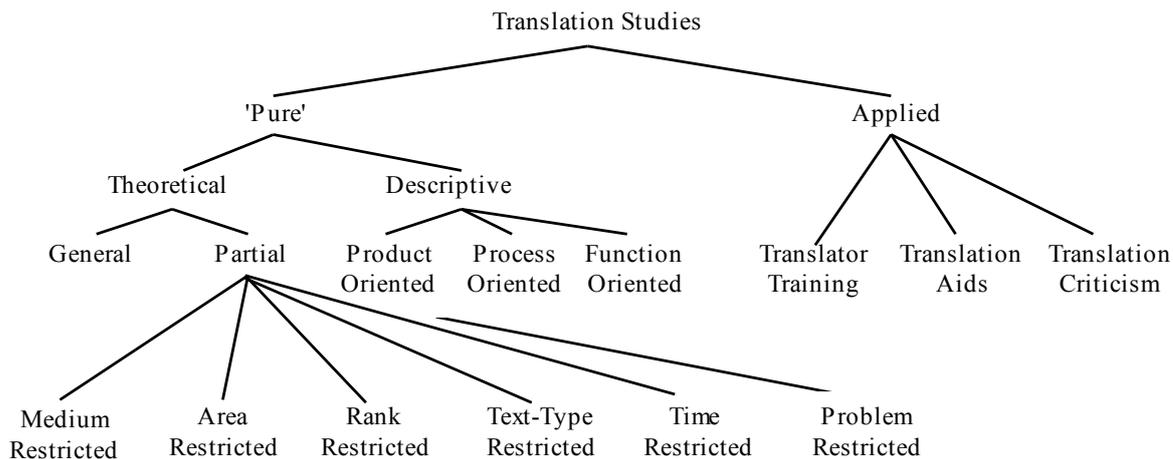


Figura 1. Mapa conceitual dos Estudos da Tradução proposto por James Holmes (TOURY, 1991, p. 181).

Acreditamos que esta dissertação, que tem como temática a pedagogia da tradução, se enquadra não somente no ramo aplicado como proposto por Holmes (2000), mas na união entre os ramos aplicado e puro, pois, para que a formação do tradutor seja de qualidade, o aprendiz deve ter contato direto com os estudos descritivos e teóricos dos Estudos da Tradução, como defendido por Sonia Colina (2003, p. 4 -5).

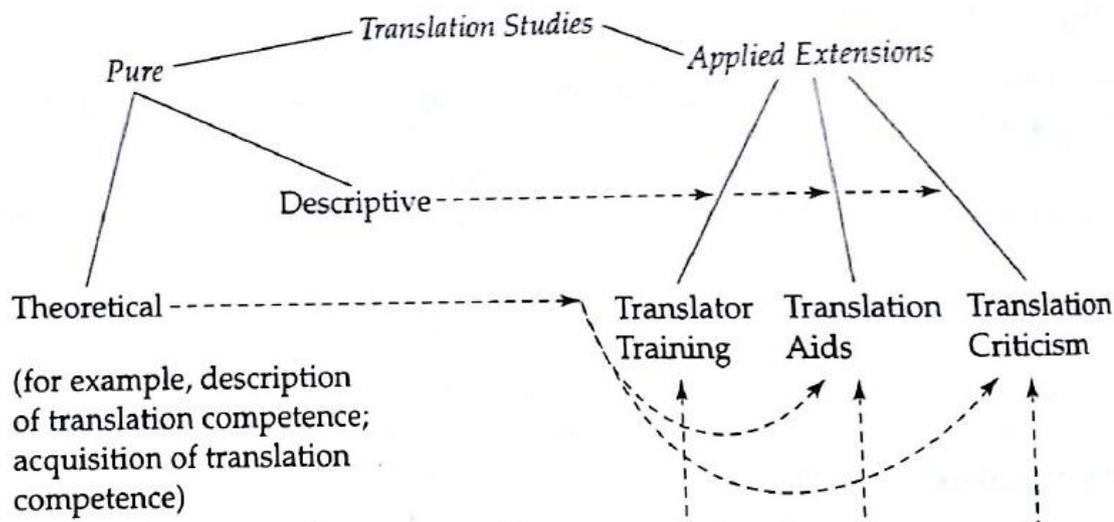


Figura 2. Pedagogia da Tradução e áreas relacionadas aos Estudos da Tradução (COLINA, 2003, p. 4).

Porém, mesmo após mais de 40 anos da sistematização dos Estudos de Tradução, o conhecimento a respeito da metodologia de ensino de tradução, em especial a tradução de textos literários, ainda é escasso e pouco compartilhado entre os diversos pesquisadores e professores de tradução mundo afora. Por essa razão, Colina relembra que “geralmente não há uma metodologia ou princípios pedagógicos comuns nas práticas de ensino, sendo usadas, muitas vezes, a intuição ou a experiência anedótica”<sup>18</sup> (COLINA, 2003, p. 3).

No entanto, pesquisadores como Jean Delisle, Peter Newmark, Christiane Nord, Donald Kiraly, Amparo Hurtado Albir, Sonia Colina, Daniel Gile, Álvaro Echeverri, Fábio Alves, Célia Magalhães, Adriana Pagano e José Luiz Vila Real Gonçalves demonstraram que é possível estabelecer abordagens e metodologias próprias ao ensino de tradução, algumas vezes utilizando-se conhecimentos da ciência da educação como métodos e estratégias para solucionar problemas que surgem durante o processo de tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 39).

Como ressaltado por Georges Bastin e Monique Cormier, uma metodologia da tradução permite ao aprendiz seguir passos para que possa realizar trabalhos de forma eficaz, já que “a metodologia e a prática da tradução servirão para estabelecer

<sup>18</sup> “[...] There is often no common methodology or pedagogical principles behind teaching practices, which are frequently based on intuition and anecdotal experience.”

conhecimentos, regras, princípios e técnicas próprias aos tradutores. O futuro tradutor aprenderá a enriquecer e economizar, organizar e estruturar, e a escolher e descartar escolhas e ideias”<sup>19</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 43).

Bem como já mencionado, os Estudos da Tradução são um campo de pesquisa e ensino novo em ambiente universitário se comparado a outros domínios de pesquisa, e, logo, ainda há muito que investigar a respeito do processo de ensino-aprendizagem de tradução e da formação de tradutores. Esse processo investigativo tem evoluído aos poucos, junto ao avanço nos Estudos da Tradução, da Linguística e da Pedagogia. Em decorrência das diversas pesquisas nos Estudos da Tradução, há uma considerável variação nas abordagens metodológicas do ensino de tradução, muitas das quais tiram o foco da didática tradicional e passam a utilizar métodos inovadores que buscam conscientizar os aprendizes a respeito do processo de tradução. A respeito da abordagem tradicional do ensino de tradução, Dorothy Kelly relata que

o professor do curso, falante nativo da língua de chegada, apresenta um texto (o motivo da escolha do texto na maioria das vezes não é explicado, pois em geral é um ensaio literário que o professor “encontrou” por acaso). O texto é cheio de armadilhas, o que significa que o processo não deseja treinar os estudantes na difícil e complexa arte da tradução, mas levá-los ao erro. O texto é então preparado, tanto oralmente quando na forma escrita, por algumas aulas e, então, todo o grupo discute o texto sentença a sentença, sendo que cada sentença é lida por um estudante diferente. O professor pede soluções diferentes de tradução, corrige as versões sugeridas e finalmente apresenta a sentença no final de forma “correta”... Esse processo é obviamente muito frustrante para os estudantes<sup>20</sup> (HOUSE, 1980, p. 7-8 *apud* KELLY, 2005, p. 97).

Essa escolha do professor de textos com muitos problemas e dificuldades de forma a criar armadilhas para os alunos é extremamente desmotivador, como afirma

<sup>19</sup> “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 éttofer et économiser, à organiser et structurer, à choisir et écarter des éconcés et des idéés.”

<sup>20</sup> “The teacher of the course, a native speaker of the target language, passes out a text (the reason for the selection of this is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just ‘found’ by accident). The text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to ensnare them and lead them into error. The text is then prepared, either orally or in written form, for the following sessions and then the whole group goes through the text sentence by sentence, which each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, ‘correct’ form... This procedure is naturally very frustrating for the students.”

Kelly (2005). Outro fator desmotivador, e bastante comum, é a tradução oral do texto proposto pelo professor, que logo após a apresentação dos estudantes, expõe a tradução considerada por ele correta e afirmando que as demais são de baixa qualidade, ou seja, o professor age de maneira antiética ao expor os estudantes a essa situação, como relatado por Kelly:

Durante muito tempo na história da formação de tradutores, os formadores pressupunham que os estudantes ou aprendizes aprendiam a traduzir traduzindo e ponto. Como os primeiros formadores, muitas vezes tradutores profissionais, tinham pouco tempo disponível para refletir sobre a organização do ensino e da aprendizagem, limitavam as atividades de sala de aula a pedir traduções orais (*on-sight translation*) de textos jornalísticos ou literários, com pouca ou nenhuma preparação prévia dos estudantes, oferecendo em seguida sua própria versão “correta” como modelo, depois de afirmar publicamente a falta de qualidade profissional da tradução dos estudantes. Essa abordagem essencialmente antipedagógica acabava sendo, é claro, extremamente frustrante para os estudantes<sup>21</sup> (KELLY, 2005, p. 11).

O processo de ensino-aprendizagem de tradução nas diferentes instituições continua pouco discutido, e as metodologias utilizadas muitas vezes são discrepantes até mesmo entre os professores da mesma instituição, visto que ainda não há um currículo mínimo para o curso de Tradução em âmbito de graduação, que no Brasil está ligado aos cursos de Letras. Por essa razão, Colina defende

a necessidade de uma pedagogia baseada em pesquisas nos Estudos da Tradução; em outras palavras, [...] que esta se torne uma verdadeira disciplina acadêmica no século XXI, a pedagogia da tradução deve estar condicionada às pesquisas sistemáticas nos ET, em particular com a pesquisa em competência tradutória e sua aquisição<sup>22</sup> (COLINA, 2003, p. 2).

A partir dessa problemática, o que se buscará apresentar neste capítulo é um panorama pertinente às variadas concepções relacionadas à abordagem e às

---

<sup>21</sup> “For a long time in the history of translator training, trainers have assumed that students or apprentices learn to translate simply by translating. As professional translators with little time to devote to reflection on how to organize teaching and learning, many early trainers limited class activity to asking for on-sight (oral) translation of journalistic and literary texts, with little or no prior preparation on the part of the students, and to offering their own ‘correct’ version as a model after public confirmation that the students’ versions lacked professional quality. This approach to training was essentially apedagogical, and of course extremely frustrating for students.”

<sup>22</sup> “[...] 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 dependent on systematic research in TS, in particular, research on translation competence and its acquisition.”

metodologias da prática tradutória que tem se tornado cada vez menos empíricas (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 42), em especial a tradução de textos literários.

### ***1.1. Abordagens de ensino de tradução desenvolvidas nos últimos 30 anos***

O ensino de tradução, como afirmamos anteriormente, é uma atividade relativamente nova e ainda está em fase de descoberta e refinamento. Porém, como assegura Corine Wecksteen (2009), deve-se ter em mente que “a tradução proposta pela universidade não é realizada do mesmo modo e com as mesmas finalidades que a tradução profissional”<sup>23</sup> (WECKSTEEN, 2009, p. 68), mas “não se deve esquecer que é próprio do ensino universitário fazer refletir e desenvolver o espírito crítico, o que é característica da tradutologia”<sup>24</sup> (WECKSTEEN, 2009, p. 69). Desse modo, como assegurado por Claude Boquet, o ensino de tradução só passou a fazer sentido e ter uma base teórica factível a partir de estudos fundamentados por James Holmes para os Estudos de Tradução, o que pode ser observado a seguir.

[...] do ponto de vista da didática da tradução, somente com o surgimento da tradutologia, uma ciência nova criada por meio da transferência junto à universidade da problemática da tradução profissional, pode dar coerência ao ensino da tradução, pois só permitiu uma abordagem dedutiva, o retorno às regras científicas induzidas por essa nova ciência permitindo fundar uma técnica, ou seja, melhorar a prática de tradução e seu ensino<sup>25</sup> (BOCQUET, 2009, p. 178).

Ou seja, uma necessidade da sociedade premente remete à universidade o papel de formador de profissionais de tradução. Isso deveria ter gerado uma

---

<sup>23</sup> “[...] la traduction à l’Université ne s’effectue pas sur le même mode et avec les mêmes finalités que la traduction professionnelle.”

<sup>24</sup> “[...] ne doit pas (ou ne devrait pas) faire oublier que le propre d’un enseignement universitaire est de faire réfléchir et de développer l’esprit critique, ce qui est le propre de la traductologie.”

<sup>25</sup> “[...] du point de vue de la didactique de la traduction, seule la naissance de la traductologie, nouvelle science née du transfert vers l’Université de la problématique de la traduction professionnelle, pouvait donner une cohérence à l’enseignement de la traduction, car elle seule permettait une démarche déductive, le retour des règles scientifiques induites par la science nouvelle permettant de fonder une technique, c’est-à-dire d’améliorer la pratique de la traduction et de son enseignement.”

preocupação imediata com a pedagogia da tradução, mas não foi o que ocorreu com o passar dos anos e sua maior justificativa encontra-se na centralização do papel do professor como detentor da verdade, da busca pelo produto e não da compreensão do processo tradutório.

Por essa razão, algumas abordagens e metodologias de ensino surgiram, principalmente a partir de 1980, com base em abordagens já conhecidas, como, por exemplo, o uso da tradução pedagógica defendida por Jean-René LADMIRAL, buscando-se aplicá-las em sala de aula. A maioria dessas metodologias, porém trata da tradução de textos pragmáticos e pouco se encontra a respeito da tradução de textos literários. De acordo com Dorothy Kelly,

Felizmente, a formação de tradutores evoluiu, não somente junto aos Estudos da Tradução como disciplina e junto à linguística [...], mas também com as abordagens educacionais em geral (consolidação dos paradigmas centrados no estudante em oposição à tradição **transmissionista centrada no professor**). Porém, ainda é possível encontrar algumas variações do modelo tradicional nos cursos de formação de tradutores atualmente<sup>26</sup> (KELLY, 2005, p. 11).

Entre os principais tradutólogos, fora do contexto acadêmico brasileiro, que abordam a questão do ensino de tradução, sua pedagogia e didática, é possível citar nomes como:

- ❖ Jean Delisle, tradutólogo e professor emérito da Universidade de Ottawa, Canadá. Delisle defende a necessidade de objetivos claros no processo de ensino-aprendizagem ao propor uma abordagem por objetivos de aprendizagem;
- ❖ Peter Newmark (1916-2011) foi professor da Universidade de Surrey, Inglaterra. Ele foi um dos principais teóricos responsáveis pela criação dos Estudos da Tradução, apresentando os métodos mais usados para traduzir, os quais serão apresentados adiante;

<sup>26</sup> “Fortunately, translation training has evolved, not only alongside Translation Studies as a discipline and alongside Linguistics [...], but also with educational approaches in general (consolidation of student-centred paradigms as opposed to the **teacher-centred transmissionist** tradition). It is, however, still possible to find variations on the traditional model in translator training courses today.”

- ❖ Christiane Nord, professora e tradutóloga alemã. Atualmente é coordenadora do Centro de Estudos da Tradução na Universidade de Viena, Áustria.<sup>27</sup> Nord afirma que para um ensino-aprendizagem efetivo de tradução deve-se apresentar e propor objetivos reais com base em uma abordagem funcionalista;
- ❖ Amparo Hurtado Albir, tradutóloga e professora da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Hurtado Albir crê nas diversas competências necessárias para a formação de tradutores profissionais de qualidade no ambiente acadêmico e defende uma abordagem por tarefas;
- ❖ Donald Kiraly, tradutólogo e professor da Escola de Linguística Aplicada e de Estudos Culturais (FASK) da Universidade de Maiz em Germersheim, Alemanha. Kiraly propõe inicialmente o uso de protocolos verbais e posteriormente o interacionismo entre aprendizes e professores por meio de uma abordagem socioconstrutivista;
- ❖ Douglas Robinson, tradutólogo, ex-professor da Universidade de Mississippi, Estados Unidos, e atual Decano da Faculdade de Artes na Universidade Batista de Hong Kong. Robinson acredita que cada pessoa aprende de maneira diferente, motivo pelo qual o ensino deve ser flexível;
- ❖ Daniel Gile, professor da Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 e tradutólogo, renomado pesquisador nos estudos relacionados à interpretação. Gile acredita na importância da análise de todo processo tradutório e que deve haver uma progressão, um sequenciamento na escolha dos textos e no modo como o aluno é avaliado no decorrer do curso em tradução.
- ❖ Álvaro Echeverri, tradutólogo e professor da Universidade de Montreal, Canadá. Echeverri crê na existência da competência

---

<sup>27</sup> *EDUCATIONAL background and academic career*. Disponível em: <[http://www.christiane-nord.de/?de\\_educational-background-and-academic-career,65](http://www.christiane-nord.de/?de_educational-background-and-academic-career,65)>. Acesso em: 06/2013.

tradutória e na existência de componentes metacognitivos na formação do tradutor, o que pode ser comprovado por meio da verbalização individual, que demonstra os problemas de tradução existentes nos textos.

Percebe-se, assim, que o ensino de tradução ainda está iniciando uma “conversa” com o restante dos Estudos da Tradução, tem gerado frutos e vem se consolidando devido ao aumento das pesquisas na área, como observado por Claude Bouquet.

[...] a tradutologia, seja com relação ao ensino universitário seja com relação à prática de tradução profissional, prática que naturalmente deve ser o ponto de chegada, entrou em uma fase de dúvidas, mas também de consolidação sob novas bases científicas<sup>28</sup> (BOUQUET, 2009, p. 182).

Passaremos agora a elencar e explicitar, cronologicamente, em que consiste cada uma das abordagens destinadas ao ensino de tradução, surgidas após a Virada Cultural, que culminou na criação dos Estudos de Tradução, de acordo com alguns dos principais pesquisadores da pedagogia da tradução. Assim, não falaremos, por exemplo, a respeito do método proposto por Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet, já que “o primeiro método de tradução baseado em uma análise científica: *La Stylistique comparée du français et de l’anglais* foi publicado pela primeira vez na França em 1958 [...]” (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 56). Por essa razão, iniciaremos com as abordagens propostas por Jean Delisle na década de 1980 na Universidade de Ottawa (uOttawa), Canadá, e encerraremos com a abordagem proposta em 2008 pelo pesquisador Álvaro Echeverri, também como representante de uma universidade canadense, a Universidade de Montreal (UdM).

<sup>28</sup> “[...] la traductologie, dans son rapport avec l’enseignement universitaire comme dans son rapport avec la pratique de la traduction professionnelle, pratique qui doit naturellement en être le débouché, est entrée dans une phase à la fois de mise en doute, mais aussi de consolidation sur des bases scientifiques nouvelles.”

### **1.1.1. *Abordagem por objetivos de ensino: Jean Delisle***

Em 1980, com a publicação de *L'Analyse du Discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais*, Jean Delisle, ao reunir trabalhos de diversos autores canadenses, iniciou a discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem voltado à formação de tradutores centrando sua abordagem em textos não literários (ECHEVERRI, 2008, p. 132). Vale ressaltar que parte da obra de Delisle foi inspirada no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, de autoria de Ralph W. Tyler. Trate-se de uma tradição pedagógica iniciada nos Estados Unidos em 1949 (ECHEVERRI, 2008, p.133) e que tem como pano de fundo uma teoria tradicional que se baseia na grade curricular do curso e nas disciplinas que compõem os programas a serem desenvolvidos, ou seja, “em questões básicas: como selecionar objetivos, como selecionar as experiências de aprendizagem, como organizar essas experiências e como avaliar sua eficácia” (SCHMIDT, 2003, p. 62).

Delisle foi, então, o primeiro a utilizar na formação de tradutores a premissa pedagógica básica de que estabelecer objetivos claros para o processo de ensino-aprendizagem de tradução, por meio de uma abordagem por objetivos de aprendizagem como método para a formação de tradutores, geraria uma melhor comunicação entre aprendizes e professores. Esse pesquisador subdivide os objetivos de aprendizagem em objetivos gerais e específicos. Enquanto os objetivos gerais estão relacionados ao ponto de vista do curso, descrevendo a aprendizagem ou as habilidades que serão adquiridas pelo aluno, os objetivos específicos estão relacionados ao ponto de vista do estudante a partir da descrição do que serão capazes de realizar em cada um dos momentos, preparando-os para o êxito ao final de cada aprendizagem (DELISLE, 1997, p. 21).

De acordo com a abordagem proposta por Delisle (1997), a sistematização do ensino ocorre por meio da estruturação coerente dos cursos de tradução, além da progressão minuciosa do que deve ser aprendido. Assim, a grade curricular deve ser organizada de modo a facilitar o aprendizado. Isso se deve ao fato de que a formação do tradutor é centrada na aprendizagem, portanto, são os aprendizes que estão no foco do processo tradutório, devendo o professor perceber o ritmo deles e adequar as atividades

a serem desenvolvidas e utilizando os objetivos propostos para direcionar a avaliação. Em *Traduction raisonnée: manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, de 1993, reeditada em 1997, Delisle propõe uma pedagogia da tradução na qual os aspectos teóricos são ligados aos procedimentos didáticos e com vistas à contribuição de uma metodologia de iniciação à tradução profissional. Para Delisle, o uso de objetivos de aprendizagem facilitaria a comunicação entre professor e aprendiz, além da escolha de instrumentos pedagógicos, estimulando a busca pela diversificação das atividades, e sendo a base para a avaliação da aprendizagem do estudante.

Conforme Delisle, “a falta de método torna difícil a produção de traduções de qualidade profissional. Um método jamais substituirá o talento, porém o tradutor, talentoso ou não, tem por obrigação adquirir o hábito de trabalhar sistematicamente e demonstrar o maior rigor intelectual possível”<sup>29</sup> (DELISLE, 1997, p. 121). Delisle acredita que a aprendizagem de tradução está atrelada a duas competências: de compreensão e reverbalização do sentido do texto de partida; e quatro atitudes: evitar a interferência entre as línguas; realizar a transferência linguística; aplicar conhecimentos não linguísticos aos linguísticos; e dominar as técnicas de redação. Tais competências e atitudes estão diretamente ligadas a três níveis: regras de escritura, interpretação e coerência.

Por esses motivos, para Delisle, uma metodologia de ensino de tradução deve englobar a busca pelas competências, atitudes e níveis:

Um método de ensino deve delimitar claramente a maneira de transmitir, classificar as dificuldades, fixar os objetivos de aprendizagem, especificar os meios para alcançá-los, estabelecer uma progressão na formação e, por fim, fornecer as formas de avaliação do desempenho observado<sup>30</sup> (DELISLE, 1997, p. 21).

---

<sup>29</sup> “Sans méthode, il paraît difficile de produire des traductions de qualité professionnelle. Une méthode ne remplacera jamais le talent, mais tout traducteur, talentueux ou non, se doit d’acquérir l’habitude de travailler systématiquement et de faire preuve de la plus grande rigueur intellectuelle.”

<sup>30</sup> “Une méthode d’enseignement doit clairement délimiter la matière à transmettre, sérier les difficultés, fixer des objectifs d’apprentissage, préciser les moyens permettant de les atteindre, établir une progression dans la formation et, enfin, prévoir des modalités d’évaluation des performances observables.”

Delisle propõe um método composto por etapas para a realização do processo de tradução: preparação, realização e revisão.

A primeira etapa pode ser subdividida na localização do texto no espaço (função, origem, destino, etc.), na leitura e na compreensão. Conforme Delisle (1997, p. 121), “a leitura é uma etapa crucial do processo [...] já que mostra o texto como estrutura e indica o modo como deve ser interpretado cada um dos elementos que o compõe”.<sup>31</sup> Desse modo, a partir da leitura, o tradutor (aprendiz ou experiente) perceberá as características do texto e suas dificuldades de compreensão. E, caso algo não tenha sido entendido ou esteja confuso, é na última etapa desse primeiro ciclo que o tradutor busca solucionar seus questionamentos com relação ao texto. Passado o período de assimilação do texto, pode-se iniciar o ato tradutório em si, ou seja, a transferência para a língua/cultura de chegada e ao seu término deve-se deixar o “texto repousar”<sup>32</sup> (DELISLE, 1997, p. 123). Por último, passa-se à verificação ou revisão do texto de chegada, etapa extremamente importante ao processo de tradução, devendo fazer parte do método usado por tradutores e, por fim, o tradutor deverá realizar uma leitura final crítica.

Delisle rejeita o uso de traduções coletivas, pois, segundo ele, demonstra a ausência de método, visto que o foco estaria nas dificuldades encontradas no texto escolhido. Para Delisle, a didática das práticas tradutórias pouco evoluiu nos últimos anos, uma vez que o treinamento dos professores universitários é pouco ou inexistente.

Georges Bastin e Monique Cormier demonstram a importância da metodologia proposta por Jean Delisle ao afirmar que

o método de aprendizagem por objetivos, introduzido em 1980 por Jean Delisle e seguido amplamente não somente no Canadá, mas em todo o mundo, contribuiu para sistematizar e fundamentar o ensino de tradução. Os objetivos de aprendizagem visam descrever a intenção proposta por uma atividade pedagógica e indicam as mudanças comportamentais no estudante, como foi explicado por Jean Delisle em 2003<sup>33</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 42).

<sup>31</sup> “La lecture est une étape cruciale du processus. [...] la lecture [...] du text fait voir comme un tout structuré et définit un cadre général d’interprétation de chacun des elements que le composent.”

<sup>32</sup> “Une fois le premier jet terminé, il est bon de le laisser ‘reposer’. On gagne à laisser ‘décanter’ une traduction.”

<sup>33</sup> “La méthode par objectifs d’apprentissage, introduite par Jean Delisle en 1980 et largement suivie depuis non seulement au Canada, mais ailleurs dans le monde, a contribué à systématiser et surtout à

Com a afirmação acima, percebe-se a importância de Jean Delisle para o início de uma “discussão” necessária na pedagogia da tradução e, conseqüentemente, sua influência direta ou indiretamente nas demais abordagens propostas pelos tradutores que o seguiram. Passaremos a apresentar conceitos expostos por Peter Newmark, que busca apresentar àquela época os Estudos de Tradução como uma nova ciência desvinculada da linguística e da literatura comparada a tradutores, estudantes e leigos.

### ***1.1.2. Exposição de possíveis abordagens para o processo tradutório: Peter Newmark – apresentação dos Estudos da Tradução***

Em 1988, com a publicação de *A Textbook of Translation*, Peter Newmark busca apresentar aos leitores – tradutores, estudantes e leigos – os princípios dos Estudos da Tradução, área científica criada há pouco tempo, além de abordagens utilizadas no processo tradutório.

Segundo Newmark, o tradutor deve conhecer sua própria língua, pois necessita sempre tomar decisões (NEWMARK, 1988, p. 8); além disso, deve ter sensibilidade, intuição e inteligência quanto à língua estrangeira, de modo a ter um “sexto sentido” quanto às línguas envolvidas (NEWMARK, 1988, p. 4). Esse autor pressupõe que o tradutor deve saber que a tradução atua em quatro níveis distintos e que deve conhecê-los bem:

[...] a tradução é primeiramente uma ciência, o que acarreta no conhecimento e verificação dos fatos e da língua que os descreve [...]; em segundo lugar, é uma habilidade, que busca pelo uso apropriado e aceitável da língua; em terceiro lugar, é uma arte, que distingue a boa escrita da medíocre e, por vezes, é a criatividade, a intuição e a inspiração que diferenciam a tradução, e por fim, é uma questão de gosto, onde os argumentos cessam, as preferências

---

raisonner l’enseignement de la traduction. Les objectifs d’apprentissage décrivent l’intention visée par une activité pédagogique et indiquent les changements durables de comportement chez un étudiant, comme l’expliquait Jean Delisle en 2003.”

são expostas e a variedade de traduções louváveis é o reflexo das preferências pessoais<sup>34</sup> (NEWMARK, 1988, p. 6).

Desse modo, “o tradutor ao fazer uma escolha está intuitivamente ou conscientemente seguindo uma teoria da tradução”<sup>35</sup> (NEWMARK, 1988, p. 8), ou seja, teoria e prática estão sempre atreladas. Para ele o processo tradutório é um ato operacional, o qual enfoca em quatro aspectos:

(1) o nível do texto na língua de partida, o nível da língua, de onde começamos e para onde voltamos frequentemente (mas não de forma contínua); (2) o nível referencial, o nível dos objetivos e eventos, reais ou imaginários, que precisamos gradualmente visualizar e acumular, inicialmente pela compreensão e depois pelo processo de reprodução; (3) o nível de coesão, mais geral e gramatical, traça a linha de pensamento, o tom (positivo ou negativo) e as diversas suposições do texto de partida. Esse nível engloba tanto a compreensão quanto a reprodução: apresenta uma visão geral que podemos seguir para ajudar o nível de linguagem; (4) o nível de naturalidade, a linguagem apropriada em uma determinada situação para o escritor ou o orador<sup>36</sup> (NEWMARK, 1988, p. 19).

A partir desses níveis, Newmark considera que existem duas abordagens possíveis no processo tradutório: (1) traduzir frase por frase sem ler o texto todo antes ou (2) ler o texto completo, analisá-lo, e somente depois iniciar a tradução (NEWMARK, 1988, p. 21). Vale enfatizar que para Newmark abordagem e método são equivalentes. Esse teórico acredita que a escolha pelo método decorrerá do temperamento do tradutor, pois dependerá “se você confia na sua intuição (primeiro

<sup>34</sup> “He works on four levels: translation is first a science, which entails the knowledge and verification of the facts and the language that describes them – here, what is wrong, mistakes of truth, can be identified; secondly, it is a skill, which calls for appropriate language and acceptable usage; thirdly, an art, which distinguishes good from undistinguished writing and is the creative, the intuitive, sometimes the inspired, level of the translation; lastly, a matter of taste, where argument ceases, preferences are expressed, and the variety of meritorious translations is the reflection of individual differences.”

<sup>35</sup> “In making his choice, he is intuitively or consciously following a theory of translation.”

<sup>36</sup> “My description of translating procedure is operational. It begins with choosing a method of approach. Secondly, when we are translating, we translate with four levels more or less consciously in mind: (1) the SL text level, the level of language, where we begin and which we continually (but not continuously) go back to; (2) the referential level, the level of objects and events, real or imaginary, which we progressively have to visualise and build up, and which is an essential part, first of the comprehension, then of the reproduction process; (3) the cohesive level, which is more general, and grammatical, which traces the train of thought, the feeling tone (positive or negative) and the various presuppositions of the SL text. This level encompasses both comprehension and reproduction: it presents an overall picture, to which we may have to adjust the language level; (4) the level of naturalness, of common language appropriate to the writer or the speaker in a certain situation.”

método) ou em sua análise (para o segundo método)”<sup>37</sup> (NEWMARK, 1988, p. 21) . Contudo, o tipo de texto também poderá influenciar na escolha do método, visto que “você poderá pensar que o primeiro método é mais adequado para textos literários e o segundo para textos técnicos ou institucionais”<sup>38</sup> (NEWMARK, 1988, p. 21).

A escolha pelo método do processo tradutório é um dos principais problemas para a tradução e, portanto, também para a teoria da tradução, pois, conforme Newmark (1988, p. 21),

o cerne da teoria da tradução é os problemas de tradução (levando em conta que o que é problema para um tradutor pode não ser para outro); a teoria da tradução consiste e pode ser definida como um grande número de generalizações a respeito dos problemas tradutórios.<sup>39</sup>

Ele alerta ainda que a escolha pelo primeiro método pode resultar em maior necessidade de revisão e, conseqüentemente, perda de tempo. E, por isso, deve-se preferir a segunda alternativa, pois a análise do texto ajudará nas escolhas durante o ato tradutório (NEWMARK, 1988, p. 21). Newmark, buscando ainda apresentar o universo da tradução para seus leitores, subdivide os métodos de tradução em oito possibilidades, que são explicadas de maneira resumida por ele e que disporemos abaixo.

1. Palavra por palavra: a ordem das palavras da língua de partida é preservada e são traduzidas pelos seus significados mais comuns, geralmente fora de contextos. As palavras que fazem referência à cultura [culturemas] são traduzidas literalmente<sup>40</sup> (NEWMARK, 1988, p. 45-46).
2. Tradução literal: as construções gramaticais da língua de origem são convertidas para os equivalentes mais próximos na língua de chegada, mas o léxico é traduzido isoladamente, fora de contexto<sup>41</sup> (NEWMARK, 1988, p. 46).

---

<sup>37</sup> “Which of the two methods you choose may depend on your temperament, or on whether you trust your intuition (for the first method) or your powers of analysis (for the second).”

<sup>38</sup> “Alternatively, you may think the first method more suitable for a literary and the second for a technical or an institutional text.”

<sup>39</sup> “The heart of translation theory is translation problems (admitting that what is a problem to one translator may not be to another); translation theory broadly consists of, and can be defined as, a large number of generalisations of translation problems.”

<sup>40</sup> “Word-for-word translation: The SL word-order is preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context. Cultural words are translated literally.”

<sup>41</sup> “Literal translation: The SL grammatical constructions are converted to their nearest TL equivalents but the lexical words are again translated singly, out of context.”

3. Tradução fiel: a tradução fiel busca reproduzir o contexto preciso do significado do original dentro dos limites gramaticais da língua de chegada. “Transfere” culturemas e preserva o nível gramatical e as “anomalias” lexicais (divergências das normas do texto de partida) na tradução. Tenta ser o mais fiel possível das intenções e da concepção do texto do escritor da língua de partida<sup>42</sup> (NEWMARK, 1988, p. 46).
4. Tradução semântica: a tradução semântica distingue-se da “tradução fiel” somente na medida em que ela considera mais o valor estético (ou seja, a beleza e os sons naturais) do texto de partida, comprometendo-se com o “significado” onde apropriado, de modo que nenhuma assonância, jogos de palavras ou repetições sejam perdidas na versão final. [...] A diferença entre a “tradução fiel” e a “tradução semântica” é que a primeira é inflexível e dogmática, enquanto a segunda é mais flexível, admite a criatividade, ao invés de 100% de fidelidade e permite ao tradutor usar a intuição junto ao original<sup>43</sup> (NEWMARK, 1988, p. 46).
5. Adaptação: é a tradução mais “livre”. É usada geralmente em peças (comédias) e em poesia. Os temas, os personagens, o enredo são geralmente preservados, ao passo que a cultura de partida é convertida para a cultura de chegada e o texto é reescrito. A prática deplorável de ter a peça ou o poema traduzido literalmente por um dramaturgo ou poeta consagrado tem originado muitas adaptações de baixa qualidade, enquanto outras adaptações têm “resgatado” peças de época<sup>44</sup> (NEWMARK, 1988, p. 46).
6. Tradução livre: a tradução livre reproduz o assunto sem a forma ou o conteúdo sem a forma do original. Geralmente é uma paráfrase mais longa do que o original, chamada “tradução intralinguística”, muitas vezes prolixa e pretenciosa e não uma tradução em si<sup>45</sup> (NEWMARK, 1988, p. 46-47).
7. Tradução idiomática: a tradução idiomática reproduz a “mensagem” do original, mas tende a distorcer os nuances do significado ao preferir o uso de coloquialismos e expressões idiomáticas onde não existem no texto original<sup>46</sup> (NEWMARK, 1988, p. 47).

---

<sup>42</sup> “Faithful translation: A faithful translation attempts to reproduce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures. It ‘transfers’ cultural words and preserves the degree of grammatical and lexical ‘abnormality’ (deviation from SL norms) in the translation. It attempts to be completely faithful to the intentions and the text-realisation of the SL writer.”

<sup>43</sup> “Semantic translation: Semantic translation differs from ‘faithful translation’ only in as far as it must take more account of the aesthetic value (that is, the beautiful and natural sound) of the SL text, compromising on ‘meaning’ where appropriate so that no assonance, word-play or repetition jars in the finished version. The distinction between ‘faithful’ and ‘semantic’ translation is that the first is uncompromising and dogmatic, while the second is more flexible, admits the creative exception to 100% fidelity and allows for the translator’s intuitive empathy with the original.”

<sup>44</sup> “Adaptation: This is the ‘freest’ form of translation. It is used mainly for plays (comedies) and poetry; the themes, characters, plots are usually preserved, the SL culture converted to the TL culture and the text rewritten. The deplorable practice of having a play or poem literally translated and then rewritten by an established dramatist or poet has produced many poor adaptations, but other adaptations have ‘rescued’ period plays.”

<sup>45</sup> “Free translation: Free translation reproduces the matter without the manner, or the content without the form of the original. Usually it is a paraphrase much longer than the original, a so-called ‘intralingual translation’, often prolix and pretentious, and not translation at all.”

<sup>46</sup> “Idiomatic translation: Idiomatic translation reproduces the ‘message’ of the original but tends to distort nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms where these do not exist in the original.”

8. Tradução comunicativa: a tradução comunicativa tenta produzir o mesmo significado contextual do original de modo que tanto o conteúdo quanto a língua sejam facilmente aceitos e compreendidos pelo leitor<sup>47</sup> (NEWMARK, 1988, p. 47).

Newmark não chega a propor um método próprio, mas, sim, apresentar as diversas possibilidades que podem ser seguidas durante o processo tradutório. No entanto, ele acredita que a tradução semântica e a comunicativa são as únicas que suprem os principais objetivos da tradução: a precisão e a economia (NEWMARK, 1988, p. 47). Após termos descrito os conceitos apresentados por Peter Newmark, passaremos à abordagem inicialmente proposta por Christiane Nord, que tem como foco a função do texto traduzido para os leitores, a qual se destina, resumidamente, as tomadas de decisão ao decorrer do ato tradutório seriam justificadas pelo contexto.

### **1.1.3. A abordagem funcionalista no ensino de tradução: Christiane Nord**

Assim como Deslisle (1998), Christiane Nord acredita que a metodologia voltada para o ensino-aprendizagem da tradução quase nada progrediu, conforme pode ser observado em afirmação publicada em 2005: “Primeiramente tentei imitar os professores de que eu tinha gostado mais durante meu curso, mas então percebi que não era o suficiente, em razão disso comecei a desenvolver minha própria metodologia de ensino”<sup>48</sup> (NORD, 2005, p. 209).

Para nortear sua metodologia de ensino, Nord utiliza a abordagem funcionalista para definir parâmetros destinados ao processo de ensino-aprendizagem de tradução. Conforme Sonia Colina (2003, p. 12),

Funcionalismo é uma teoria da tradução que permite explicar como os tradutores escolhem determinados processos e decisões relacionados à

<sup>47</sup> “*Communicative translation*: Communicative translation attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership.”

<sup>48</sup> “At first I tried to imitate the teachers I had liked best in my own training, but then I felt this was not enough, and I started to develop my own teaching methodology.”

tradução usando a intencionalidade da função comunicativa como norteadora. O funcionalismo também permite decisões sistematizadas a respeito de quais elementos presentes no texto fonte devem ser preservados de forma contundente.<sup>49</sup>

Assim, em 1991, Nord, ao publicar *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, apresenta uma abordagem funcionalista de como deveria ser o processo de ensino de tradução e, por esse motivo, para ela, a formação de tradutores deveria ser baseada em objetivos reais, voltados à realidade profissional. Essa pesquisadora oferece considerações detalhadas e conselhos práticos para a grade curricular, seleção de materiais e textos, progressão, atividades de sala de aula, motivação dos estudantes, avaliação, além de propor categorias de “erros de tradução” (*les erreurs de traduction*) (NORD, 2008, p. 92).

Já com *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*, publicado em 1997, Christianne Nord (2008, p. 56) relata a simplicidade do modelo funcionalista, que é centrado na tradução, e reforça o fato de os tradutores profissionais saberem que é o contexto que determina as tomadas de decisão durante o processo tradutório. Em suma, para ela, os tradutores têm conhecimento intuitivo com relação ao funcionalismo (NORD, 2008, p. 55).

Desse modo, ao se buscar a função para o texto de partida e para o de chegada, que pode ser tanto literário ou não, propõe-se que o tradutor norteie suas escolhas de acordo com sua responsabilidade perante as escolhas do autor e sua interpretação do texto. Ademais, “uma das razões que tornam a abordagem funcionalista eficaz no ensino de tradução é que esta encoraja professores de tradução a fugirem dos princípios baseados na equivalência [...] a buscarem uma visão mais ampla no que a tradução envolve”<sup>50</sup> (GOUSSARD-KUNZ, 2003, p. 26). Desse modo, cabe aos professores buscarem um treinamento mais profissionalizante com textos reais, de

<sup>49</sup> “Functionalism is a theory of translation that accounts for how translators select a particular translation process and make translation decisions, by using the intended communicative function of the target as a guideline; functionalism also allows for systematized decisions about which elements of the source should be preserved in a unified, principled way.”

<sup>50</sup> “One of the reasons why the functional approach is useful in translation teaching is that it encourages translation teacher to move away from equivalence-based principles [...] and take a wider view of what translation entails.”

publicações recentes, além de repassarem informações relacionadas à função e ao destinatário da tradução, ao meio em que a tradução será transmitida ao receptor, o que gera menos erros linguísticos em suas traduções. E, assim, permita que os aprendizes reflitam a respeito das decisões e estratégias tomadas. De posse dessas informações, percebe-se que a abordagem proposta por Christiane Nord é centrada no aprendiz. De acordo com Kelly (2005, p. 13),

[...] é importante ressaltar que Nord defende a natureza gradual da aquisição da competência tradutória e a necessidade de uma intervenção substancial do professor, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem de modo a garantir que essas atividades sejam não apenas realistas, mas também factíveis e, que, portanto, não desmotivem os aprendizes.<sup>51</sup>

Nord destaca ainda a importância para o ensino de tradução de apresentar aos aprendizes, em cada tarefa tradutória, informações relacionadas à finalidade a que o texto traduzido se destina, ou seja, ela propõe fazer um *briefing*. Conforme Nord (2008, p. 78), as informações deverão conter:

- ❖ a(s) função(ões) do texto de chegada (TC);
- ❖ os destinatários;
- ❖ a data possível de publicação do TC;
- ❖ local de recepção do TC;
- ❖ modo e finalidade de sua produção ou recepção.

Desse modo, Nord inicia a apresentação de sua metodologia de tradução que abrange diversos tipos textuais, inclusive o literário, e institui que cabe ao tradutor, aprendiz ou profissional, assinalar as diferenças entre os destinatários do texto fonte e da tradução, levando em consideração o contexto sociocultural, o conhecimento do mundo e as experiências culturais. De posse dessas informações o tradutor poderá tomar melhores decisões relacionadas à tradução (NORD, 2008, p. 79). Assim, conforme a realização dessas tarefas tradutórias, pode-se identificar os principais problemas de

<sup>51</sup> “It is important to underline, however, that Nord’s approach emphasizes the gradual nature of the acquisition of translator competence, and the need for considerable teacher intervention, particularly in the early stages, to ensure that tasks are not only realistic, but also feasible and hence not demotivating.”

tradução, que podem ser classificados como pragmáticos, culturais, linguísticos ou próprios do texto a ser traduzido (NORD, 2008, p. 81).

A tradução funcionalista busca compreender o processo tradutório e analisar seus problemas de tradução do contexto para o contexto, ou seja, de modo descendente, o chamado *top-down* (NORD, 2008, p. 86), iniciando sua análise em nível pragmático para que se possa determinar a função do texto traduzido, o que implicará nas escolhas do tradutor ao optar pelas convenções da cultura de partida ou de chegada, permitindo ao aprendiz generalizar alguns problemas de tradução, formando, assim, um tradutor funcional. Nord afirma que

a formação profissional, sobretudo em nível universitário, deverá assegurar que os tradutores em formação sejam capazes de generalizar os conhecimentos adquiridos pela tradução de texto ou realização de tarefas tradutórias durante sua formação e que sejam capazes de aplicá-los a todos os demais textos ou tarefas tradutórias que eles possam enfrentar em sua vida profissional<sup>52</sup> (NORD, 2008, p. 86).

Nord questiona as unidades de tradução (UT), ou seja, as partes problemáticas do texto durante a tradução que podem variar de tradutor para tradutor, e afirma que quanto maior for a UT mais difícil será traduzi-la. Apesar disso, considera o texto como sendo uma grande unidade composta de unidades funcionais, não limitadas às questões linguísticas. Pondera, ainda, que a análise de unidade funcionais em detrimento das estruturais é mais vantajosa, pois “considera o texto como sendo uma construção complexa em que todas as partes cooperam para a realização de suas finalidades”<sup>53</sup> (NORD, 2008, p. 91).

Tendo-se em mente as noções de problemas de tradução e de unidade funcional de tradução, torna-se mais fácil revelar os “erros de tradução”, os quais “deverão ser definidos conforme a finalidade do processo ou do produto da tradução”<sup>54</sup>

<sup>52</sup> “La formation professionnelle, surtout au niveau universitaire, doit faire en sorte que les apprentis traducteurs soient capables de généraliser les connaissances acquises par la traduction de textes ou la réalisation de tâches traductionnelles au cours de leur formations et, par la suite, de les appliquer à tout autre texte ou à toute autre tâche de traduction qu’ils pourraient avoir à affronter dans leur vie professionnelle.”

<sup>53</sup> “[...] cette approche envisage le texte comme une construction complexe dans laquelle toutes les parties coopèrent à la réalisation de certaines finalités globales.”

<sup>54</sup> [“la notion d’erreur de traduction”] “doit être définie selon la finalité du processus ou du produit de la traductions.”

(NORD, 2008, p. 92). Desse modo, considerando-se as informações passadas ao aprendiz ou ao tradutor profissional, a avaliação da tradução deverá ser realizada conforme a sua adequação ou não a essas informações, considerando as soluções escolhidas para os problemas de tradução identificados, que serão conseqüentemente ligadas à noção de unidade funcional de tradução.

Essa tradutóloga alemã resume os princípios fundamentais à formação de tradutores (NORD, 2008, p. 97-98), quais sejam: o repasse de informações precisas relacionadas à tradução; a apresentação aos aprendizes de princípios teóricos e metodológicos ligados aos aspectos pragmáticos e culturais da tradução, cujo objetivo é manter sua motivação; o bom conhecimento da língua materna e de sua cultura para compreender a do outro.

Por outro lado, trazendo à baila novamente o funcionalismo na formação de tradutores, em 2003, a professora da Universidade do Estado do Arizona, Sonia Colina, em sua publicação *Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*, afirma que o ensino de tradução não está ligado somente ao ramo aplicado, mas que envolveria também o ramo puro da tradução, ou seja, envolveria estudos descritivos e teóricos (COLINA, 2003, p. 4-5), já que, sem a integração de todos eles, a formação de tradutores seria falha ou inexistente. E, por essa razão, assim como Nord, Colina crê na necessidade de uso de objetivos reais, o que permite formatar a metodologia utilizada de acordo com o aprendiz.

Após termos apresentado as noções básicas do funcionalismo inserido no ensino de tradução, passaremos a expor a abordagem promovida pela professora espanhola Amparo Hurtado Albir, que, diferentemente de Christiane Nord, baseia-se no uso de textos, na maioria das vezes, artificiais para realização de suas tarefas e na crença de que há a necessidade do desenvolvimento da competência tradutória no tradutor em formação, a qual é composta por outras competências e que permitirão ao tradutor em formação, de acordo com ela, alcançar o expertise necessário para que atue no mercado com qualidade e com segurança.

### **1.1.4. Abordagem por tarefas: Amparo Hurtado Albir & grupo PACTE**

Amparo Hurtado Albir é membro do PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*), grupo de pesquisa da Universidade Autônoma de Barcelona que tem como interesses principais os estudos relacionados à competência tradutória e a sua aquisição, à formação de tradutores, a pesquisas empíricas e experimentais em Estudos da Tradução e ao uso de tecnologias na pesquisa em tradução.

Enquanto a proposta de Delisle se baseia na busca por objetivos reais durante o processo de ensino-aprendizagem de tradução, a proposta de Hurtado Albir é fundamentada na abordagem por tarefas, que são unidades organizadoras do processo de aprendizagem com “atividades em sala de aula, representantes do processo de comunicação que se destina diretamente à aprendizagem e que é projetada com um objetivo concreto, uma estrutura e uma sequência de trabalho”<sup>55</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p. 49), tal como atividades comuns no ensino de línguas estrangeiras (KELLY, 2005, p. 16). Para Hurtado Albir, a abordagem por tarefas permite ao aprendiz adquirir conhecimentos específicos (culturais, linguísticos, tecnológicos, etc.) que auxiliarão na realização de suas atividades.

Assim como Christiane Nord, Hurtado Albir acredita que a formação de tradutores deve se basear na realidade profissional e, por esse motivo, “o objetivo final do ensino da tradução e da interpretação é formar tradutores ou intérpretes aptos a enfrentar o mercado de trabalho. Trata-se, então, de desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para saber traduzir: a competência tradutória”<sup>56</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8). Desse modo, ao basear sua perspectiva nas diversas competências que norteiam o aprendizado de tradução, Hurtado Albir as direciona a uma principal, a

<sup>55</sup> “[...] podemos definir la tarea como una unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación, que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.”

<sup>56</sup> “El objetivo final de la enseñanza de la traducción y de la interpretación es formar tradutores o intérpretes aptos para desenvolverse en el mercado laboral. Se trata, en definitiva, de desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para saber traducir: la competencia traductora.”

competência de transferência, o que demonstra que seu método é baseado também na abordagem por competências. Assim, a competência tradutória estaria diretamente ligada aos aspectos cognitivos da tradução e, conseqüentemente, permitiria realizar o processo de tradução de modo adequado. Dentre as conceituações existentes para competência tradutória, deve-se atentar para o fato de que “a competência tradutória é definida pelo PACTE como um sistema subjacente do conhecimento declarativo [o que fazer] e predominantemente procedimental [como fazer] necessário para traduzir”<sup>57</sup> (HURTADO ALBIR; ALVES, 2009, p. 64-65). A competência tradutória seria o conhecimento experto da tradução que, por exemplo, os bilíngües não possuem (HURTADO ALBIR, 1999, p. 43), além de ser principalmente um componente estratégico de grande importância, um conhecimento procedimental caracterizado por subcompetências. A competência tradutória consistiria da junção das subcompetências linguística, extralinguística, instrumental, psicofisiológica, estratégica e de transferência e estaria ligada ao conhecimento experto do tradutor. Assim, essas subcompetências desempenhariam relações hierárquicas, “sendo a competência estratégica centralizadora das demais subcompetências por regular e compensar as demais subcompetências, já que resolveria seus problemas e deficiências”<sup>58</sup> (PACTE, 2001, p. 40), e a competência de transferência seria a mais importante por integrar as demais. Pode-se observar a integração dessas subcompetências por meio do seguinte modelo holístico proposto pelo PACTE:

---

<sup>57</sup> “TC is defined by PACTE (2003, p. 58) as the underlying system of declarative and predominantly procedural knowledge required to translate.”

<sup>58</sup> “En la interrelación ocupa un lugar central la competencia estratégica por el papel regulador y compensador del resto de subcompetencias, ya que subsana sus deficiencias y sirve para resolver problemas.”

**Competencia traductora**  
Sistemas subyacentes de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir

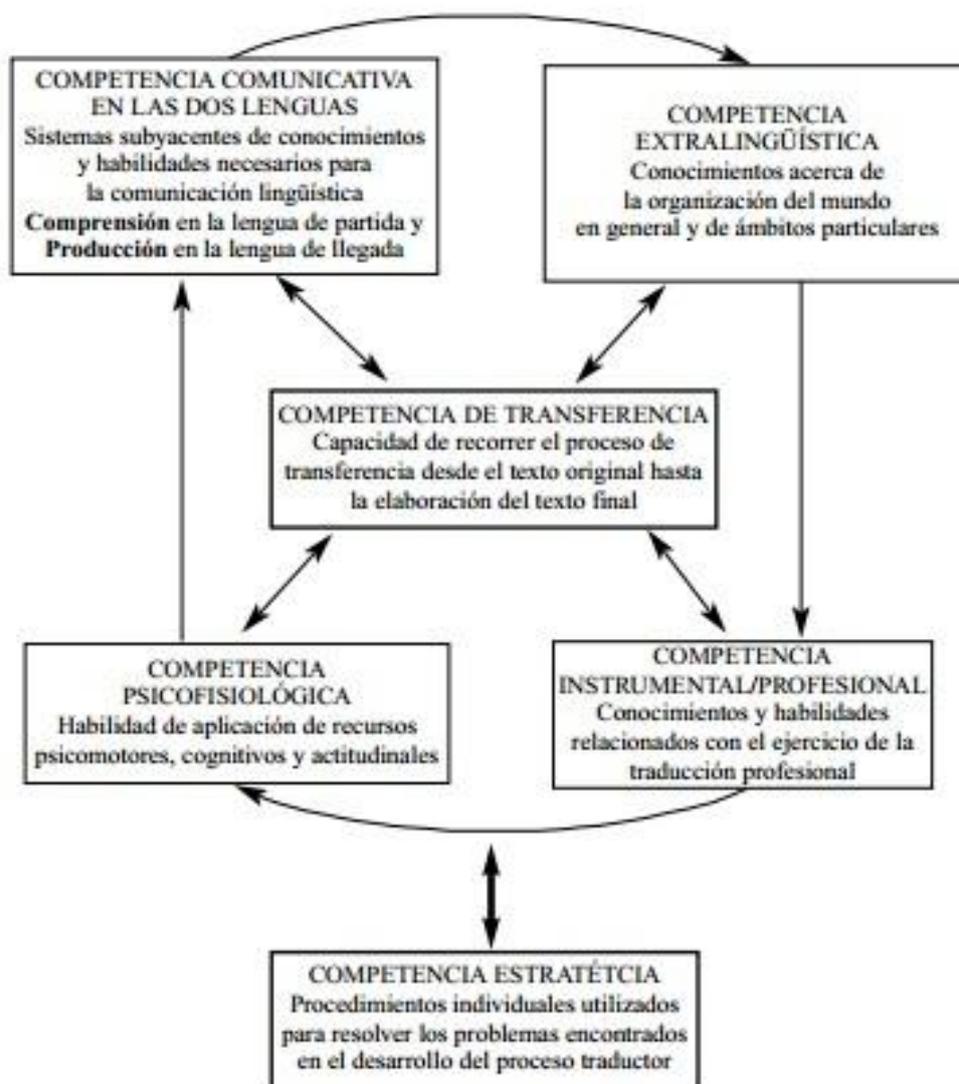


Figura 3. Modelo Holístico de Competência Tradutória (PACTE, 2001, p. 41).

Por essa razão, para Amparo Hurtado Albir,

o benefício evidente que esse modelo oferece à didática da tradução é que permite conceber a aquisição da competência tradutória como “um processo de reconstrução e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30 *apud* DARIN, 2006, p. 112).

Tendo esse pano de fundo, Hurtado Albir afirma que a competência tradutória só é adquirida com a prática, sendo um processo dinâmico e circular, e para que seja bem-sucedida, necessita de estratégias tradutórias e de aprendizagem, premissa básica para que a abordagem por tarefas seja eficiente. Contudo, contrariamente à concepção do PACTE e de Hurtado Albir, Bastin e Cormier asseguram que “a abordagem por competências não é um método pedagógico em si, mas, sobretudo, uma forma de conceber como os programas e seus objetivos pedagógicos são determinados de acordo com as competências necessárias para o exercício de uma profissão”<sup>59</sup> (BASTIN; CORMIER, 2005, p. 42), já que é característico de qualquer aprendizado.

Assim, sendo a abordagem proposta por Hurtado Albir baseada em tarefas e diretamente influenciada pela competência tradutória, vale ressaltar que essa abordagem é “o que impulsiona uma metodologia comunicativa específica que defende uma convergência entre os objetivos de aprendizagem e os meios de aprendizagem, sem diferenciar os programas de curso e sua metodologia”<sup>60</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p. 47). Tendo o conceito de “tarefa” diversas acepções, deve-se destacá-la como unidade organizadora do processo de aprendizagem, ou seja, é uma “unidade de atividades em sala de aula, representante de processos de comunicação, que tem propositalmente como objetivo a aprendizagem e que se estabelece em um objetivo real, uma estrutura e uma sequência de trabalho”<sup>61</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p. 49).

Desse modo, tendo como objetivo principal demonstrar seu caráter globalizador, a abordagem por tarefas busca integrar os eixos do processo educativo, a saber: objetivos, conteúdo, meios e avaliação e tem os aprendizes como protagonistas. Em resumo, a proposta de Hurtado Albir e do grupo PACTE pode ser compreendida conforme a seguinte apresentação realizada por Leila Darin.

---

<sup>59</sup> “Enfin, l’approche par compétences n’est pas une méthode pédagogique en soi, mais plutôt une façon de concevoir des programmes dans lesquels les objectifs pédagogiques sont déterminés en fonction des compétences nécessaires pour exercer une profession.”

<sup>60</sup> “El enfoque por tareas va a ser el motor de una metodología comunicativa específica, que preconiza una convergencia entre los objetivos de aprendizaje y los medios de aprendizaje, sin efectuar distinción entre el diseño de los contenidos educativos y la metodología.”

<sup>61</sup> “[...] podemos definir la tarea como una unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación, que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.”

Sob liderança de Amparo Hurtado Albir, o objetivo de pesquisa do grupo PACTE é realizar “uma investigação empírico-experimental sobre a competência tradutória e sua aquisição” [...], com base no pressuposto de que o objetivo global da graduação voltada para a formação de tradutores profissionais é o desenvolvimento dessa competência. O ponto de partida da proposta didática avançada pela pesquisadora espanhola sustenta-se, basicamente, em dois pilares: 1) no conceito de tradução como atividade textual, comunicativa e cognitiva; 2) nas teorias cognitivas de aprendizagem (com ênfase no construtivismo) e nas teorias de ensino que defendem o *currículo aberto e integralizador* cujo aporte metodológico concretiza-se no *enfoque por tarefas*, isto é, no sequenciamento de tarefas e objetivos de aprendizagem (DARIN, 2006, p. 111).

Passaremos, a seguir, a discutir ainda a abordagem por tarefas proposta por Amparo Hurtado Albir, no entanto, será apresentada uma crítica realizada por Leila Darin. A justificativa para a apresentação desta crítica justifica-se pela parceria estabelecida entre a UFMG e a Universidade Autônoma de Barcelona e, conseqüentemente, o uso dos conceitos propostos por Hurtado Albir e o PACTE em contexto acadêmico brasileiro de modo mais perceptível.

#### **1.1.4.1. Crítica à abordagem por tarefas feita por Leila Darin**

Leila Darin (2006) corrobora com a proposta de Amparo Hurtado Albir e o grupo PACTE, como pode ser observado nas afirmações abaixo.

[...] o modelo idealizado por Hurtado Albir garante para a tradução o reconhecimento de sua especificidade, para além do espaço compartilhado com outros profissionais da linguagem. A noção de competência tradutória inclui aspectos da vida profissional e, nesse sentido, estabelece uma ponte entre o tradutor experiente e o estudante de tradução, colaborando para estreitar a necessária e tão desejada interação entre ensino universitário e mercado de trabalho (DARIN, 2006, p. 112).

[...] o modelo exposto por Hurtado Albir fornece subsídios para propostas metodológicas mais bem fundamentadas e lúcidas. Uma vez que as metas estão bem delineadas, há uma maior clareza de objetivos de aprendizagem e de critérios para a determinação de conteúdos e sua sequenciação, para a seleção de materiais e para o uso de recursos tecnológicos e ferramentas de pesquisa, para a escolha das atividades dinâmicas, para a definição de formas e frequência de avaliação e de parâmetros para correção (DARIN, 2006, p. 112).

Outra grande contribuição do modelo de Competência Tradutória é a variada gama de exercícios, dinâmicas, atividades e sugestões práticas que os pesquisadores voltados para o ensino-aprendizagem da tradução têm tornado acessível para os docentes (DARIN, 2006, p. 112).

Porém, Leila Darin também levanta questionamentos a respeito da eficácia do modelo proposto por Hurtado Albir, uma vez que acredita que “não pode haver para o ensino da tradução um modelo definitivo que responda às múltiplas questões geradas pelas perspectivas a que estão sujeitos os diferentes contextos educacionais” (DARIN, 2006, p. 113). Essa afirmação é justificada pela dificuldade em promover o currículo aberto proposto, já que “o professor vê como legitimante sua a tarefa de planejar e gerenciar todos os aspectos dos cursos que deve ministrar” (DARIN, 2006, p. 113) e que “é preciso lembrar que, no cotidiano da sala de aula, as relações entre professores e alunos são influenciadas por diversos fatores” (DARIN, 2006, p. 113). Em resumo, Darin entende que “o modelo articulado por Hurtado Albir não acolhe a prática pedagógica na complexidade de sua dimensão social, prevendo para o aprendizado condições ideais de cooperação e negociação” (DARIN, 2006, p. 113).

Além do mais, a formação proposta por Hurtado Albir tocaria mais na formação do tradutor profissional, o qual dá, em geral, pouca importância às questões de ordem teórica que são importantes para a formação em âmbito acadêmico de sucesso. Para Darin, “o projeto didático do PACTE não valoriza como realmente relevante para a formação do tradutor a aquisição e desenvolvimentos *teóricos* que possam, por exemplo, elucidar a natureza política e ideológica da tradução” (DARIN, 2006, p. 115).

Além disso, no caso do Brasil, não existem escolas de formação profissional de tradutores. Os cursos são universitários, em nível de graduação, ou de pós-graduação, que sejam em Instituições de Ensino Superior (IES) federais ou privadas. Tais cursos são submetidos ao currículo mínimo da área de Letras, o que nem sempre é o caso na Europa, onde a tradução não está forçosamente ligada às Letras.

Apresentaremos a seguir as abordagens propostas por Donald Kiraly, ressaltando, porém, que esse pesquisador acredita atualmente na importância da interação do tradutor com a comunidade que o cerca: professores, colegas e tradutores profissionais. Essa crença, que está diretamente relacionada ao auxílio recebido pelo aprendiz por meio do professor ou de seus pares, é importante para que o grupo cresça

conjuntamente, e com esse ideal, Kiraly insere, no contexto da pedagogia da tradução, as noções de zona de desenvolvimento real, potencial e proximal, conceitos criados no início do século XX pelo psicólogo bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky, que é um dos pilares nos estudos da psicologia da educação moderna.

### **1.1.5. Da abordagem cognitiva e psicolinguística à abordagem socioconstrutivista: Donald Kiraly**

Donald Kiraly acredita na eficiência de uma abordagem socioconstrutivista durante a formação acadêmica do tradutor, pois, desde o princípio, o aprendiz será incitado a compreender seu papel na sociedade e na sua profissão. Para ele, a análise dos erros dos aprendizes seria uma ferramenta didática, já que permite a busca por estratégias de tradução e, conseqüentemente, a solução dos problemas encontrados pelos aprendizes, além de permitir trabalhar deficiências precedentes do ensino médio e fundamental.

Em sua obra *Pathways to Translation*, de 1995, Kiraly defende o uso de protocolos verbais (*Think-Aloud Protocols*, TAPs), uma vez que compreender a atividade mental do tradutor seria importante para o desenvolvimento de uma didática da tradução. Isso significa o uso da abordagem cognitiva para elaborar sua metodologia de ensino de tradução. “De modo geral, o objetivo dos estudos envolvendo o uso de TAPs é compreender melhor os mecanismos psicológicos e linguísticos que envolvem o ato de traduzir”<sup>62</sup> (JÄÄSKELÄINEN, 2005, p. 266).

Com a publicação de *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, em 2000, Kiraly busca um novo ponto de partida para a discussão a respeito das concepções metodológicas da prática tradutória, iniciada em 1995. O pesquisador relata que se deve buscar utilizar materiais de situações reais no processo de ensino-aprendizagem de tradução, sendo o aprendiz o

---

<sup>62</sup> “At most general level, the purpose of TAP studies is to gain a better understanding of the psychological and linguistic mechanisms involved in the activity of translating.”

personagem ativo em desenvolvimento profissional e acadêmico. A formação do tradutor seria, portanto, um processo dinâmico e interativo, enquanto o professor seria um facilitador durante todo o processo. Por essa razão, cabe ao aprendiz buscar ajuda quando necessário, ou seja, buscar colaboração com seus colegas e professor, o que demonstra ser a abordagem proposta por Kiraly também colaborativa.

Kiraly busca alternativas à didática tradicional, trabalhando com a ideia de uma maior interação entre aprendizes e professores. O grupo deve ser mais ativo e buscar o crescimento em conjunto, por meio da cooperação na aquisição de conhecimentos que deverão ser interiorizados. Além disso, deve-se observar a necessidade de intervenção de outros personagens para que a aprendizagem não se estagne. Essa estratégia permitiria que o conhecimento adquirido pelo aprendiz não estacionasse no nível intermediário, a zona de desenvolvimento proximal,<sup>63</sup> pois já adquiriu mais conhecimentos e extrapolou a zona de desenvolvimento real,<sup>64</sup> no entanto, o aprendiz deve buscar mais conhecimento, abrangendo, desse modo, a zona de desenvolvimento potencial.<sup>65</sup> Desse modo, a construção do conhecimento ocorreria no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, por meio de desafios, questionamentos e resolução de problemas. Na visão proposta por Kiraly e defendida por Márcia do Amaral Peixoto Martins como pode ser observado abaixo, o professor seria um facilitador para que os aprendizes possam construir seu próprio conhecimento:

De detentor único do saber, o professor passa a facilitador, com a função de levar os aprendizes a construir seus próprios conhecimentos – o que transforma a sua sala de aula em um local propício à aprendizagem interativa e autêntica. Os aprendizes, por sua vez, de receptores passivos do conhecimento delimitado e transmitido pelo professor, tornam-se agentes de sua própria aprendizagem, pela qual são responsáveis (MARTINS, 2006, p. 39).

---

<sup>63</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

<sup>64</sup> Zona de Desenvolvimento Real: “é determinado por aquilo que [...] [o indivíduo] é capaz de fazer sozinho, porque ela já tem um conhecimento consolidado. Solução independente do problema” (FREIRE, [s.d], p. 3).

<sup>65</sup> Zona de Desenvolvimento Potencial: “é determinado por aquilo que [...] [o indivíduo] ainda não domina, mas é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente. Solução de problema sob orientação de alguém mais experiente” (FREIRE, [s.d], p. 3).

Em seu trabalho sobre a formação de tradutores publicado em 2000, Kiraly critica sua primeira abordagem cognitiva e adota o socioconstrutivismo como base para propor uma abordagem colaborativa de formação de tradutores:

A aprendizagem é atingida de modo mais eficiente através de interações significativas com colegas e outros membros da comunidade à qual os estudantes pretendem se incorporar. [...] Mais do que tentar desenvolver de forma atomística habilidades e conhecimentos relacionados com a tradução, com exercícios simulados prévios à prática da tradução, seria mais construtivo iniciar cada evento pedagógico com um projeto fortemente realista e, se possível, genuíno<sup>66</sup> (KIRALY, 2000, p. 60).

Assim, Kiraly demonstra sua oposição quanto ao uso de textos fabricados, o que pode ser observado na proposta de Hurtado Albir (1999) ao não ressaltar a importância do uso de documentos autênticos que tenham um objetivo real e possam ser publicados.

Desse modo, os aprendizes não teriam outra escolha a não ser buscar novos conhecimentos por meio da interação nas atividades propostas, o que permitiria um aprendizado em etapas enquanto adquirem a competência tradutória, ou seja, Kiraly propõe que o aprendizado seja o verdadeiro foco na formação de tradutores. Acreditando nessa proposta de Kiraly (2000), Márcia Martins afirma que

[...] quando os aprendizes são confrontados com visões distintas, eles aprendem a avaliar as vantagens e desvantagens de diferentes pontos de vista e a escolher as mais viáveis; o professor também dá suas sugestões que não devem ser entendidas como palavra final (MARTINS, 2006, p. 38).

Ao apoiar uma abordagem socioconstrutivista por meio da proposta de que os professores ajam como facilitadores, intermediários, e que tenham ampla experiência como tradutores profissionais, esse pesquisador busca demonstrar na verdade o modo como tornaria mais fácil para o professor usar textos reais durante o processo de ensino-aprendizado, além de instigar o aprendiz a buscar seus próprios conhecimentos. Desse

---

<sup>66</sup> “[l]earnig is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. [...] Rather than attempting to build up students’ translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic, and if possible genuine, translation project.”

modo, Martins aponta que “faz mais sentido pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista” (MARTINS, 2006, p. 37).

Kiraly afirma que competência tradutória seria formada por um conjunto de habilidades, no qual o bom tradutor deve, de acordo com Martins, “usar ferramentas e conhecimento para criar textos que cumpram seu objetivo comunicativo e que sejam aceitos como boas traduções na comunidade que os recebe” (MARTINS, 2006, p. 29-30). Ademais, Kiraly assevera que a competência em tradução ou a competência tradutória não bastam para que o tradutor seja um profissional de sucesso.

Para ser bem-sucedido, o profissional de hoje deve [...] conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis e utilizá-las para aumentar sua produtividade e a qualidade de suas traduções; ser capaz de se familiarizar com novos assuntos e dominar novas modalidades de tradução de maneira rápida e eficiente; conseguir identificar e observar as normas e convenções vigentes nas novas comunidades discursivas que deseja integrar; estar preparado para justificar suas opções e escolhas tradutórias, caso venha a ser questionado; saber trabalhar em conjunto com outros tradutores e com especialistas (KIRALY, 2000, p 13-14 *apud* MARTINS, 2006, p. 29-30).

Vale ressaltar ainda que Kiraly (2000) atribui a falta de metodologias de ensino de tradução ao pouco tempo de sistematização do curso nas diversas universidades ao redor do mundo, admitindo assim que metodologias para a formação de tradutores e professores de tradução ainda não foram bem desenvolvidas.

Passaremos a relatar a abordagem proposta por Daniel Gile, a qual credita à análise de todo o processo tradutório durante as atividades relacionadas ao ensino de tradução o sucesso da formação do aprendiz de tradutor, e na qual se observa características do ambiente europeu de ensino, mas que pode ser bem exemplificada com a criação da nova habilitação em espanhol no curso de tradução da Universidade de Brasília e que será relatado a seguir.

### **1.1.6. *Abordagem orientada ao processo: Daniel Gile***

Em *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, publicado em 1995, Daniel Gile defende a abordagem orientada ao processo,

principalmente no início do curso, pois dessa maneira ocorreria a otimização do processo de ensino-aprendizagem de tradução. Gile aceita a prerrogativa da necessidade de o aluno ter contato com a abordagem orientada ao produto para que sua formação seja completa (GILE, 1995, p. 11).

A abordagem orientada ao processo apresentaria ao tradutor em formação: princípios, metodologias e processos de tradução. Desse modo, Gile (1995, p. 10) elenca duas premissas básicas, as quais resumiremos a seguir:

1. Antes dos exercícios de tradução, o professor deve proporcionar uma orientação metodológica contendo conceitos básicos e modelos de tradução aos aprendizes;
2. Ao corrigir os exercícios dos aprendizes, os professores devem comentar o processo realizado pelo aprendiz.

Ainda defendendo a abordagem proposta, Gile (1995, p. 10-11) relata quatro vantagens principais para seu uso, as quais apresentaremos de modo resumido:

1. O aprendizado de estratégias pelos estudantes é mais rápido ao se explicar as possíveis estratégias a serem usadas e não por tentativa e erro;
2. Durante a realização de exercícios de tradução, os aprendizes se defrontam com dificuldades na ordem em que ocorrem. Ao passo que nas abordagens que focam no produto os professores não enfocam em um determinado problema, ocorrendo a dispersão de seus esforços e dos aprendizes; na abordagem centrada no processo, os professores procuram diminuir esse tipo de dispersão, buscando focar em problemas que requerem a mesma abordagem metodológica para sua explicação;
3. Nessa abordagem os professores focam mais tempo nas estratégias tradutórias ao relatar as razões dos erros e nas boas escolhas de tradução, ao invés de relatar nas palavras e estruturas produzidas pelos aprendizes;

4. Os professores, ao focarem no processo tradutório, podem ser mais flexíveis quanto à aceitação linguística e à fidelidade, pois o professor tem como meta observar os princípios escolhidos pelos aprendizes.

De acordo com Gile, o modelo de tradução sequencial seria o mais adequado e deveria ser apresentado para aprendizes no começo do curso logo após terem discussões relacionadas à comunicação, qualidade, fidelidade e compreensão básica do texto com vistas à tradução. Por esse motivo, o modelo sequencial de tradução proposto por Gile objetiva descrever e explicar um caminho idealizado na progressão profissional, por ser “uma esquematização da realidade que não pretende ser fielmente refletida”<sup>67</sup> (GILE, 2005, p. 127). Gile assevera ainda que o modelo de tradução sequencial “representa um processo idealizado, nos quais importantes componentes pedagógicos são realçados”<sup>68</sup> (GILE, 2005, p. 106-107). No entanto, esse modelo se diferenciaria dos demais por mostrar aos aprendizes que “considera a tradução como um processo recursivo formado por unidades de tradução, enquanto muitos professores dizem aos estudantes que eles devem ler todo o texto sistematicamente antes de iniciar a tradução”<sup>69</sup> (GILE, 2005, p. 107).

Nesse modelo, Gile (1995, p. 101-103) considera o conceito de unidade de tradução (UT) como sendo um segmento do texto de partida, que pode ser composto de uma palavra ou uma sentença completa, e que causa dificuldade ao tradutor. Porém, por ser um conceito subjetivo, Gile prefere denominá-las como *unidades de processamento*, “*processing units*” (GILE, 1995, p. 102).

O modelo sequencial é dividido em duas fases: compreensão e reformulação. Na primeira fase, o aprendiz busca compreender o texto de partida e levantar hipóteses mentais com relação ao significado das unidades de tradução, as

<sup>67</sup> “[...]le modèle sequencial est une schématisation de la réalité, et n’a pas vocation à en être une fidèle reflet.”

<sup>68</sup> “Rather, it represents an idealized process in which pedagogically important components are stressed.”

<sup>69</sup> “In particular, a rather significant point in which the Model seems to differ from advice often given to aspiring translator is that it considers translation as a recursive process followed Translation Unit-by-Translation Unit, whereas many instructors tell students they have to read the whole text systematically before they start translating.”

quais deverão ser testadas em busca da sua adequação ao novo contexto linguístico e cultural em que se insere. “Em outras palavras, o tradutor analisa a ideia ou a informação na qual acredita que Unidade de Tradução expressa, examinando-a de modo crítico com relação às demais informações já possuídas para detectar quaisquer contradições.”<sup>70</sup> (GILE, 1995, p. 103) Caso a hipótese do significado levantada se mostrar falha, o tradutor deverá continuar buscando novas alternativas até encontrar algum que seja plausível. Esse processo é denominado “ciclo da compreensão”, “*comprehension loop*” (GILE, 1995, p. 108).

Somente após encontrar a alternativa plausível para a unidade de tradução é que o tradutor poderá passar para a fase de reformulação. Nessa segunda fase, o tradutor deverá averiguar se há fidelidade da unidade de tradução; “o tradutor deve verificar que nenhuma das informações foi omitida na tradução, e que nenhuma informação indevida não contida na Unidade de Tradução da língua de partida foi adicionada”<sup>71</sup> (GILE, 1995, p. 104). O tradutor também deverá estar atento para que o termo seja aceitável do ponto de vista editorial, devendo ser: claro, utilizar a linguagem correta, ter adequação estilística e de uso terminológico é aceitável. Assim como durante o processo de compreensão, caso a aceitabilidade e a plausibilidade não sejam constatadas, o tradutor deverá buscar uma nova versão para a língua de chegada até encontrar alguma opção satisfatória e que demonstre fidelidade ao termo na língua de partida. Esse processo é denominado de “ciclo de reformulação”, “*reformulation loop*” (GILE, 1995, p. 106). Uma vez terminada a fase de reformulação para uma unidade tradutória, esse processo será retomado com outra unidade de tradução.

---

<sup>70</sup> “In other words, the translator looks at the idea or information he or she believes that the Translation Unit expresses, and examines it critically with respect to other information possessed so as to detect any contradictions.”

<sup>71</sup> “He or she checks that none of the information has been omitted in the translation, and that no unwarranted information not contained in the source-language Translation Unit has been added.”

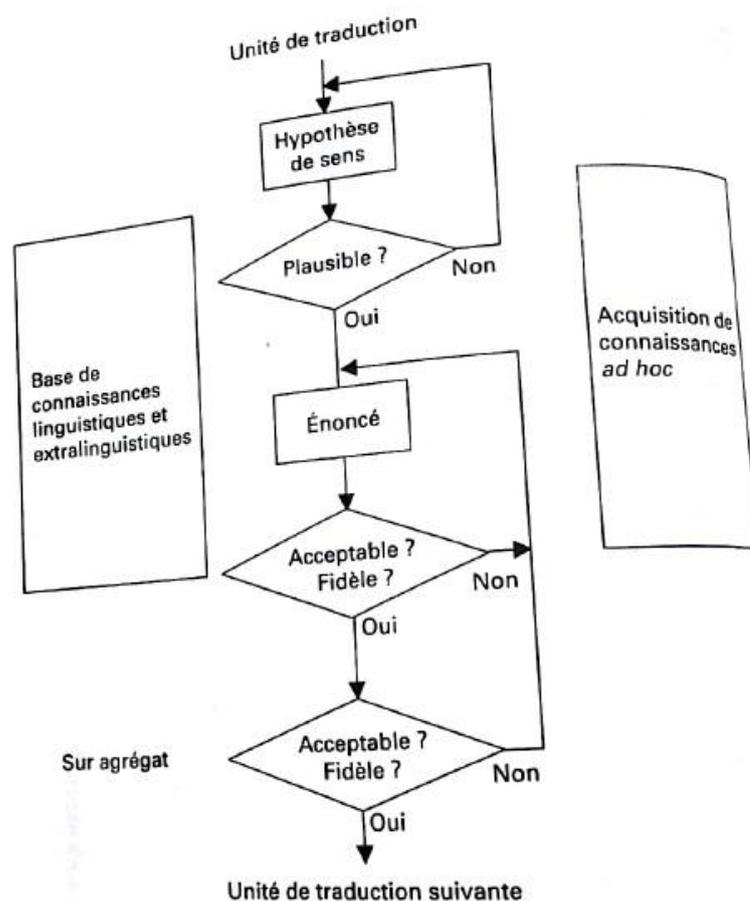


Figura 4. Modelo Sequencial de Tradução (GILE, 2005, p. 102).

Em *La traduction, la comprendre, l'apprendre*, publicado em 2005, Daniel Gile continua a proposta da abordagem centrada no processo tradutório e afirma que “esse livro é concebido principalmente como um manual metodológico para o ensino de tradução no meio universitário”<sup>72</sup> (GILE, 2005, p. 3) e direcionado ao ensino da prática de “textos informativos” em detrimento de textos literários, os quais detêm um grande componente estético (GILE, 2005, p. 4). Gile distingue o ensino universitário clássico de tradução do ensino profissionalizante (2005, p. 9-11) e afirma que o ensino universitário clássico não está adaptado às necessidades do futuro tradutor profissional (GILE, 2005, p. 11). As diferenças mais marcantes entre o ensino universitário clássico de tradução e o ensino profissionalizante de tradução expostas por Gile podem ser

<sup>72</sup> “Ce livre est conçu principalement comme un manuel méthodologique pour l’enseignement de la traduction dans le milieu universitaire [...]”

verificadas de modo resumido na tabela a seguir, por nós criada, e que demonstra um contexto marcadamente europeu:

	<b>Ensino Universitário Clássico de Tradução</b>	<b>Ensino Profissionalizante de Tradução</b>
<b>Foco</b>	Nas correções e correspondência linguísticas entre o texto de partida e de chegada.	Nas informações contidas no texto de partida e nos objetivos do texto de chegada.
<b>Atenção dos aprendizes</b>	Fenômenos locais: palavras, sintagma, frases.	No texto como um todo.
<b>Orientação</b>	Mais orientado ao produto que ao processo.	A partir da década de 1990 passou a ser mais orientada ao processo.
<b>Competências</b>	Competência terminológica.	Competências metodológicas e técnicas do tradutor.
<b>Pesquisa <i>ad hoc</i></b>	Tende a negligenciar.	Importante para a tradução profissional.

Tabela 1. Diferenças entre o ensino universitário clássico de tradução e o ensino profissionalizante de tradução apresentadas por Daniel Gile (2005, p. 10-11).

Gile (2005, p. 20-21) afirma que há três possibilidades de se tornar tradutor: ser autodidata, ser aprendiz de tradutor em empresas e passar por formação universitária, que pode ser combinada com a segunda por meio de programas de estágio. Acreditando nas diferenças entre o ensino universitário e o profissionalizante, Gile propõe que o ensino universitário seja otimizado, passando do ensino orientado ao produto ao ensino orientado ao processo.

Gile (2005, p. 30) baseia-se em duas teorias da tradução para justificar a abordagem orientada ao processo: a teoria interpretativa da tradução proposta por Danica Seleskovitch, segundo a qual se traduz o sentido do texto, e a teoria do *skopos* proposta por Hans Vermeer e Katharina Reiss, a qual afirma que a função da tradução é o fator determinante para o modo como é realizada, sendo essa última teoria uma das bases da abordagem funcionalista proposta por Christiane Nord. Por essa razão, Gile acredita que a abordagem centrada no processo tradutório, e não em seu produto, seja a mais adequada para os estágios iniciais do processo de ensino-aprendizagem da prática tradutória, porém o foco vai se modificando com o transcorrer da aprendizagem da tradução.

Para ele, a formação inicial em tradução deve focar três objetivos principais relacionados aos estudantes: sensibilizá-los a respeito da existência de fatores no ambiente da tradução dos quais eles não são totalmente conscientes; explicar fatores que afetam o processo de tradução e sua aprendizagem, bem como normas e recomendação; orientá-los com relação à aprendizagem e às tomadas de decisão durante o curso de tradução (GILE, 2005, p. 33). Por essa razão, existiriam modelos possíveis para o ensino de tradução que se tornam eficazes ao serem associados à prática de tradução, quais sejam:

1. Modelo funcional sobre a tradução profissional: esse modelo busca sensibilizar os aprendizes ao fato de que o texto a ser traduzido e o texto de chegada detêm funções importantes, além de apresentar questionamentos, e, por essa razão, o tradutor tem um papel funcional nesse processo (GILE, 2005, p. 33). Por esse motivo, segundo Gile, “numa formação inicial em tradução, é mais importante sensibilizar os estudantes iniciantes [com o processo tradutório] do que ensiná-los classificações, nomenclaturas e sistemas conceituais debatidos no ambiente tradutológico”<sup>73</sup> (GILE, 2005, p. 39). Assim, com esse modelo, Gile relata o modelo funcionalista proposto por Christiane Nord e a importante função exercida na sociedade pelas traduções.

2. Modelo de composição informacional do enunciado: busca apresentar ao aprendiz estratégias de tradução que demonstrem que há fidelidade na tradução, mas que esta deve ser encontrada de modo racional e justificada (GILE, 2005, p. 33-34). Ademais, busca “explicar que a tradução profissional se insere em um ambiente socioeconômico no qual cada um dos atores tem interesses próprios e que o tradutor se orienta conforme sua fidelidade profissional em relação aos interesses de seus clientes”<sup>74</sup> (GILE, 2005, p. 69).

<sup>73</sup> “[...] dans une formation initiale à la traduction, Il est plus important de sensibiliser les étudiants au principe que leur enseigner les classifications, nomenclatures et systèmes conceptuels débatus dans le milieux traductologiques.”

<sup>74</sup> “[...] la traduction professionnelle s’inscrit dans um environnement sócio-économique où chacun des acteurs a ses propres intérêts, et que le traducteur s’oriente dans sa loyauté professionnelle par rapport aux intérêts des acteurs qu’il doit servir, à commencer par le client.”

3. Modelo sequencial da tradução: “[...] Apresenta um arcabouço conceitual que integra as considerações e decisões do tradutor em uma descrição de diferentes etapas de tradução”<sup>75</sup> (GILE, 2005, p. 101). Ou seja, demonstra como a análise de todo processo tradutório é importante para o produto final e expõe diferentes componentes operacionais durante todo esse processo, como: análise do texto original, que consiste em uma sequência de análises de unidades de tradução, pesquisa de informações importantes, reformulação e revisão (GILE, 2005, p. 34).

4. Modelo de disponibilidade linguística: distingue a disponibilidade linguística de produção e recepção cognitiva escrita da oralidade, de modo a justificar as estratégias do tradutor ou intérprete e diferenciá-lo da pessoa bilíngue ou multilíngue comum (GILE, 2005, p. 34).

5. Caracterização das fontes de informação: demonstra a importância da aquisição de conhecimentos *ad hoc*, em especial nas traduções especializadas.

Desse modo, Gile proporciona ao leitor a crítica de alguns modelos, e apresenta, no capítulo VII de seu livro, as várias razões de acreditar em um modelo sequencial centrado no processo, conforme discorre a respeito de elementos práticos para a didática da tradução, no último capítulo, capítulo VIII, relata os elementos da tradutologia.

Gile não chega a propor um método para o ensino de tradução, mas relata as diferentes correntes de pensamento relacionadas às abordagens do ensino de tradução. Deixa transparecer, porém, como o sequenciamento e a progressão das atividades são importantes para o tradutor em formação. Assim como Nord (2008), Gile acredita na importância do uso de textos autênticos, mas curtos, pois desse modo o tradutor em formação se habituará aos diferentes tipos de textos com os quais ele se defrontará no mercado de trabalho (GILE, 2005, p. 203). Gile (2005, p. 208) afirma que o professor deve tentar antecipar as dúvidas dos aprendizes, por isso, deve realizar previamente a

---

<sup>75</sup> “Le présent chapitre propose un cadre conceptuel qui intègre les considérations et décisions du traducteur dans une description des différentes étapes de la traduction sous la forme d’un modèle.”

tradução dos textos a serem utilizados em sala de aula. De acordo com esse pesquisador, a atividade tradutória deveria ser reflexiva, de modo a permitir que o aluno aja de maneira crítica e analise suas escolhas e estratégias de modo a elaborar uma tradução admissível (GILE, 2005, p. 102). Cabendo ao final do curso o professor redirecionar o modo como deve ser avaliado o aluno, seguindo ainda a linha da progressão de conhecimentos do aluno, assim, o foco na avaliação deve mudar do processo tradutório para o produto final, e para melhor avaliação, o aluno deve realizar um projeto de tradução. Segundo Gile (2005, p. 233), “[...] os resultados de qualquer atividade de ensino depende dos aprendizes, dos professores, do material e do método, bem como das interações entre todos esses fatores, que é um sistema complexo no qual o comportamento não é sempre previsível”.<sup>76</sup>

No próximo tópico apresentaremos a abordagem proposta por Douglas Robinson, a qual é centrada na capacidade da pessoa em acelerar sua formação ao transitar pelo aprendizado consciente, o qual é mais lento, e o aprendizado subliminar, geralmente mais rápido.

### ***1.1.7. Abordagem centrada na pessoa: Douglas Robinson e sua análise consciente com descobertas subliminares***

Os estudos de tradução e a formação de tradutores profissionais são, sem dúvida, parte integrante da explosão das relações interculturais e da transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos; a necessidade de um novo método para os processos de ensino e aprendizagem também se faz sentir nos programas de formação de tradutores e intérpretes do mundo inteiro (ROBINSON, 2002, p. 9).

É com essa afirmação que Douglas Robinson inicia a introdução de *Becoming a Translator: An Accelerated Course*, publicado em 1997, e traduzido em 2002 no Brasil com o título *Construindo o tradutor*. Foi reeditado em 2003 com o título *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. De acordo com Robinson, existe a falsa crença de que não se pode acelerar o aprendizado

<sup>76</sup> “[...] Les résultats de toute activité d’enseignement dépendent des apprenant, des enseignants, de la matière et de la méthode, ainsi que des interactions entre tous ces facteurs; l’ensemble est un système complexe dont le comportement n’est pas toujours prévisible.”

sem prejudicar o estudante, porém, de qualquer modo, há a necessidade da prática tradutória, e que o tradutor em formação seja capaz de transitar entre o aprendizado analítico, consciente, lento, e o subliminar, inconsciente, rápido. Para ele, os tradutores em formação, bem como os profissionais, devem ser capazes de identificar e resolver as unidades de tradução, ou seja, “reconhecer áreas problemáticas” (ROBINSON, 2002, p. 12).

De acordo com esse teórico da tradução, o universo do ensino de tradução transita por diversos aspectos: os conhecimentos externos; a perspectiva do usuário (leitor) com relação à tradução; os conhecimentos internos, a perspectiva do tradutor; o aprendiz de tradutor; o processo tradutório; a experiência; as pessoas que têm as línguas em questão como materna, discussão abordada no capítulo “Gente” de seu livro; os profissionais; as línguas; as redes sociais; as culturas e os hábitos.

Os conhecimentos externos, ou seja, a perspectiva dos usuários (contratantes e leitores), levariam em consideração que “o texto, enquanto produto e mercadoria, é o mais importante” (ROBINSON, 2002, p. 16), e, desse modo, para satisfazer às diversas crenças dos usuários com relação à tradução, buscariam a fidelidade ao texto, o que acarretaria no uso de métodos tradicionais de tradução no ensino e prática de tradução. Diz Robinson:

Antigamente, grande parte do pensamento e da didática da tradução era controlada em essência, pelos conhecimentos externos, por métodos voltados para os textos, que se poderiam imaginar de maior interesse para quem não é tradutor do que para os tradutores – tanto, de fato, que essas perspectivas externas chegaram em muitos aspectos, a predominar na área (ROBINSON, 2002, p. 17).

Contudo, raras são as possibilidades de o tradutor ir contra a vontade do contratante, que, geralmente, busca um produto que agrada a um público maior. Por essa razão, “[...] os tradutores [...] raramente podem dar-se ao luxo de ignorar as perspectivas externas de quem não é tradutor, mas é, afinal, sua fonte de renda” (ROBINSON, 2002, p. 23).

Mas, por outro lado, o que caracteriza o tradutor? “Que habilidades fazem com que seja possível “tornarem-se’ médicos, advogados, engenheiros, poetas,

executivos, mesmo que por alguns momentos diante da tela do computador?” (ROBINSON, 2002, p. 42). Assim, continua Robinson:

[...] Em resumo, sim, todos os tradutores e (principalmente) intérpretes têm algo do ator, do mímico, do imitador, e desenvolvem uma capacidade de memória incrível que lhes permitirá recordar-se de palavras (geralmente em língua estrangeira) que só ouviram uma vez (ROBINSON, 2002, p. 42-43).

Percebe-se, então, uma característica do tradutor, “quanto mais agradável achamos que é traduzir, editar, caçar palavras e frases obscuras, mais rapidamente nos tornamos proficientes nessas atividades” (ROBINSON, 2002, p. 78). Desse modo, Robinson relata no decorrer de seu livro as diferentes formas de aprendizagem, visto que cada pessoa apreende novos conteúdos de maneiras diversas e, com isso, demonstra a importância de saber diferenciá-las. O tradutor também deve estar em constante busca por conhecimento, além do que lhe é apresentado nos textos a serem traduzidos, e por esse motivo, deve buscar constantes atualizações com relação às novas tecnologias relacionadas às atividades tradutórias, às novas perspectivas e teorias dos Estudos da Tradução, quer seja por meio de participação em congressos, cursos de extensão e de pós-graduação. Porém, ainda de acordo com Robinson (2002), o tradutor nunca deixa de ser um aprendiz, pois, por meio das traduções requeridas, está sempre aprimorando seus conhecimentos, sendo apresentado a um novo universo de informações.

Para o tradutor profissional, a tradução é um ciclo constante de aprendizado que passa pelos estágios do instinto (disposição indistinta), experiência (trabalho no mundo real) e hábito (“prontidão para a ação”) e, dentro da experiência, pelos estágios de abdução (conjecturas), indução (criação de modelos) e dedução (regras, leis, teorias) [...] um profissional, para quem os processos mentais complexos se tornaram naturais (e, portanto, subliminares), e um aprendiz, que precisa constantemente enfrentar e resolver problemas novos de maneiras analíticas conscientes. [...] Ou seja, o tradutor seria um profissional eternamente sedento por conhecimento (ROBINSON, 2002, p. 133).

Robinson recheia seu livro com atividades e técnicas baseadas em métodos utilizados em cursos de línguas estrangeiras e demonstra a importância de cursos de tradução no ambiente universitário ao analisar o modo como ocorre a aprendizagem por meio da abdução, da indução e da dedução, ou ao propor o desenvolvimento das

competências necessárias ao tradutor por meio da “roda da experiência” (ROBINSON, 2002, p. 148).

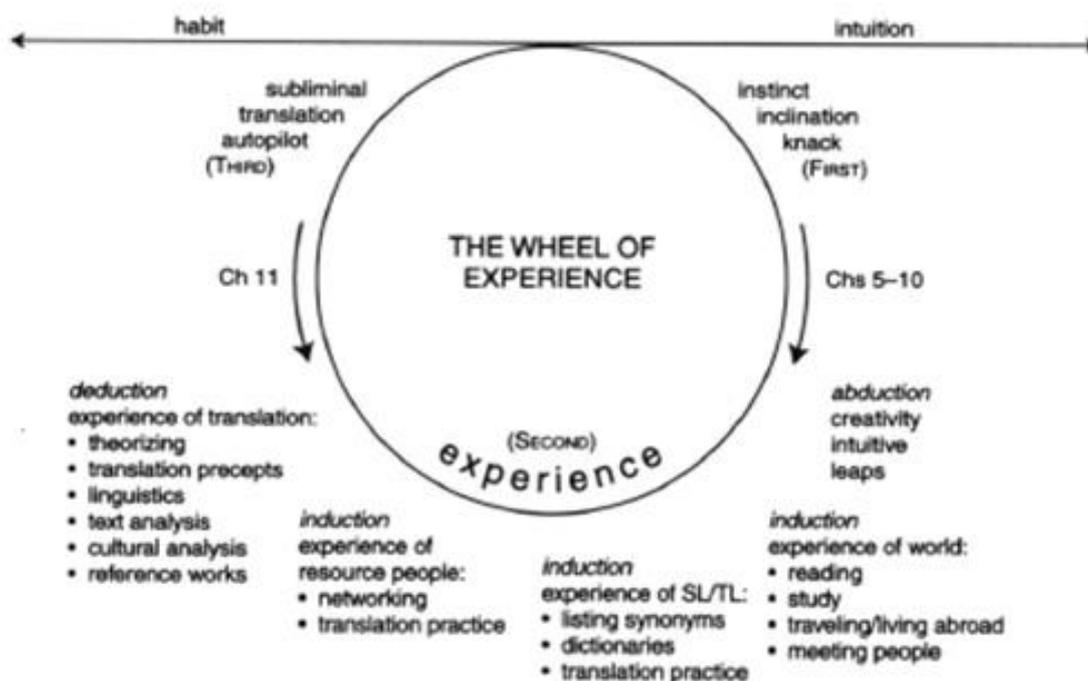


Figura 5. “Roda da experiência” (ROBINSON, 1997, p. 104).

Por essa razão, ele afirma ainda que “não existe apenas um método teórico ‘correto’ ou ‘útil’ para a tradução: pelo contrário, cada aluno pode aprender a escolher o que achar útil no conjunto de métodos teóricos” (ROBINSON, 2002, p. 359). Segundo Robinson (2002, p. 71),

a tradução é uma atividade inteligente que envolve processos complexos de aprendizado consciente e inconsciente; todos aprendemos de maneiras diferentes, e o ensino institucional deve ser, portanto, o mais flexível, complexo e rico possível, para ativar os canais pelos quais cada aluno aprende melhor.

Percebe-se, assim, que mesmo sendo uma abordagem centrada no aprendiz, Robinson demonstra a importância da instituição e do professor na formação do tradutor.

A seguir apresentaremos a abordagem metacognitiva, proposta pelo professor da Universidade de Montreal (UdeM), Álvaro Echeverri, a qual tem suas

bases na psicologia cognitiva da década de 1970 e que se baseia na importância da reflexão e da busca pela autoformação dos aprendizes.

### **1.1.8. Uma abordagem metacognitiva no ensino de tradução: Álvaro Echeverri**

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 em formato de livro (ECHEVERRI, 2010). Esse pesquisador ressalta que são as práticas tradicionais (ECHEVERRI, 2008, p. 63) de ensino de tradução, ou seja, práticas que estão diretamente relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras e que não permitem descobrir a causa dos erros realizados durante o processo tradutório, que ainda perseveram nas salas de aula. Por essa razão, Echeverri afirma que há necessidade de formação pedagógica dos professores de tradução, visto que o excesso de autonomia dos professores universitários, muitas vezes, gera diversificação nos métodos de ensino de tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 79).

Echeverri afirma que

[...] a literatura sobre o ensino de tradução confirma que nos cursos de tradução são as *traduções coletivas*, a *performance magistrale* [o ensino de tradução centrado no professor; as traduções são consideradas corretas de acordo com a visão do professor] e as *aulas magnas* que persistem como técnicas para o ensino [de tradução] mais usadas<sup>77</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 62).

Assim, em sua maioria, o ensino de tradução é centralizado na figura do professor e em seu conhecimento. Esses métodos são amplamente seguidos nos cursos de tradução e consideram o ato tradutório como natural ao ser humano, a “*traduction naturelle*”, devendo esses métodos ser melhorados e redirecionados.

<sup>77</sup> “[...] la littérature sur l’enseignement de la traduction nous le confirment: dans les cours de traduction, ce sont les traductions collectives, la performance magistrale et les cours magistraux que persistent comme les techniques d’enseignement les plus utilisées” (ECHEVERRI, 2008, p. 62).

Echeverri acredita que a competência tradutória do aprendiz pode ser observada na capacidade de controlar o processo de tradução, ou seja, o modo e o que aprende. O conceito de metacognição, criado por John Flavell, surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 como enfoque da psicologia cognitiva. E é definido por Flavell (1979, p. 906 *apud* ECHEVERRI, 2008, p. 177) como sendo “[...] o conhecimento e cognição acerca do fenômeno cognitivo [...]”.<sup>78</sup> A metacognição busca, ao processar informações, efetuar a “monitoração, autorregulação e potencialização do próprio sistema” (ANDRETTA *et al*, 2010, p. 8). Sendo uma técnica utilizada na resolução de problemas (ECHEVERRI, 2008, p. 172), em especial os aritméticos, a metacognição demonstra sua eficácia ao promover o controle do conhecimento já adquirido e uma influência indireta ao aprendizado, desenvolvendo habilidades, como a tomada de decisão. Assim, o aprendiz seria capaz de aprender a apreender o conhecimento, ou seja, 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 de modo reflexivo, para contribuir em sua formação.

O futuro tradutor não pode desprezar os conhecimentos e habilidades de sua educação, experiência de vida e formação. Essa bagagem aumentará conforme o exercício de sua profissão e seu dia a dia, todavia é importante garantir o aumento de modo sistemático, sendo essa a autoformação do tradutor. Uma vez consciente de sua bagagem, o tradutor perceberá, de acordo com os textos e sua temática, que esta é insuficiente<sup>79</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 30).

Percebe-se que o uso do conhecimento metacognitivo é importante aos tradutores em formação, pois é por meio da aquisição desse conhecimento que estes

---

<sup>78</sup> “[...] knowledge and cognition about cognitive phenomena [...]”

<sup>79</sup> “Son éducation, son expérience de vie et sa formation lui ont donné un bagage de connaissances et d’aptitudes qu’il ne faut pas dédaigner. Ce bagage ira bien sûr s’élargissant au fil de l’exercice de sa profession et de sa vie de tous les jours, mais il importe de veiller à l’augmenter d’une manière systématique. Ce sera l’autoformation du traducteur. Un fois conscient de son bagage, le traducteur réalisera, selon les textes et leur thématique, combien celui-ci est souvent insuffisant.”

passarão a buscar seu próprio conhecimento, muitas vezes por intermédio do que já conhecem e, conseqüentemente, terão maior autonomia e confiança no processo tradutório, conduzindo à melhoria do processo de aprendizagem. A metacognição conduziria “a novas operações cognitivas” (RIBEIRO, 2003, p. 109), tendo os professores o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Amâncio Pinto (2001), a metacognição seria caracterizada pelos “conhecimentos de uma pessoa sobre o âmbito e limites de funcionamento da mente humana e dos respectivos processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio” (PINTO, 2001, p. 7). Assim, enquanto a metacognição seria uma atividade crítica, o conhecimento a respeito do conhecimento, a cognição seria o ato de conhecer algo sem ser um ato reflexivo e crítico, ou seja, uma mera apreensão de conteúdo.

Echeverri compreende a metacognição como o “conhecimento que uma pessoa tem a respeito de seus próprios conhecimentos e de suas capacidades cognitivas bem como o controle que essa pessoa pode exercer em seu processo cognitivo do ponto de vista social, afetivo e motivacional”<sup>80</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 184). Ademais, para ele, é a metacognição que permite uma capacidade de controle ativo de estratégias (planificação), da escolha de recursos da compreensão e execução da atividade (verificação), das decisões durante a organização de uma atividade cognitiva (monitorização e revisão) e o julgamento relativo à qualidade de suas atividades e cognição (avaliação das capacidades cognitivas). Assim, a metacognição seria a capacidade de (auto)reflexão a respeito do trabalho efetuado, uma capacidade crítica e de avaliação de resultados.

No Brasil, o termo “metarreflexão”, assim como a metacognição, é utilizado para caracterizar “a habilidade ou capacidade que um tradutor possui de monitorar ou gerenciar seu próprio processo de tradução e refletir sobre ele, apontam-na com um aspecto cognitivo presente em tradutores mais experientes” (FONSECA, 2011, p. 3479).

---

<sup>80</sup> “la connaissance qu’une personne possède de l’état de ses propres connaissances et des ses capacités cognitives ainsi qu’au contrôle que cette même personne peut exercer sur ses processus cognitifs du point de vue social, affectif et motivationnel.”

Desse modo, para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente, o aprendiz deve estar no centro desse processo, sendo o personagem mais importante e, por essa razão, deve conhecer a si próprio e saber qual a concepção que tem de si nesse processo, realizando assim uma avaliação metacognitiva de seu próprio processo de formação como tradutor (ECHEVERRI, 2008, p. 244).

A metacognição é diretamente influenciada pelas seguintes variáveis: o conhecimento metacognitivo – pessoas, tarefas e estratégias (RIBEIRO, 2003, p. 111) – e as experiências metacognitivas (ANDRETTA *et al.*, 2010, p. 9).

O conhecimento metacognitivo identifica variáveis que influenciam a realização e o resultado de uma atividade cognitiva. Para Ribeiro (2003, p. 111), “o conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou a crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos”. Desse modo, cabe às pessoas conhecerem suas limitações.

As experiências metacognitivas “consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa” (ECHEVERRI, 2008, p. 11). Essa experiência pode ser observada quando há dificuldades na resolução de atividades, sendo extremamente importante para a autoavaliação do aprendiz e para a busca por soluções. Consequentemente, a experiência metacognitiva leva a pessoa a buscar novas estratégias.

Porém, essas percepções relacionadas à realização da tarefa ou mesmo a respeito da profissão podem gerar falsas crenças e, possivelmente, o aprendizado poderá ser comprometido (PINTO, 2001, p. 7).

Echeverri (2008, p. 184) afirma que a tradução é uma atividade metacognitiva nata, pois os tradutores sabem a abrangência de seus conhecimentos de acordo com o conteúdo do texto a ser traduzido e, assim, podem avaliar seus conhecimentos, verificar e revisar seu trabalho. Trabalham, geralmente, junto a outras pessoas, como o revisor, e mesmo o contratante da tradução, ou seja, é uma atividade social e cooperativa (ECHEVERRI, 2008, p. 198) e de resolução de problemas (ECHEVERRI, 2008, p. 201):

Na formação de tradutores profissionais, a componente metacognitiva própria ao exercício da tradução deve ser apreendida pelos aprendizes nas salas de aula de tradução, graças à recriação progressiva de determinadas condições contextuais e ambientais próprias ao exercício da tradução enquanto atividade profissional<sup>81</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 183).

Um dos fenômenos característicos da presença do conhecimento metacognitivo em um aprendiz está diretamente relacionado ao fenômeno ponta-da-língua, ou seja, a impossibilidade de expressar algo que se sabe e que se sabe que se sabe (ANDRETTA *et al*, 2010, p. 12). Esse fenômeno, comum em tradutores em formação e em diversas outras atividades ligadas à linguagem, é importante para compreendermos o modo como ocorre o controle do processo de ensino-aprendizagem da tradução. O tradutor, ao passar da tradução inconsciente para a consciente, ativa processos metacognitivos que o permitem vasculhar sua memória, a memória de longo prazo, em busca de uma solução que ele conhece, mas não se lembra de imediato ou, ainda, que lhe fazem perceber que ele desconhece a solução e deverá pesquisar.

Desse modo, para Echeverri (2008), a competência de um tradutor não está ligada somente à quantidade de palavras traduzidas e ao seu conhecimento, mas sim por 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. “O controle que o tradutor pode exercer em seus processos cognitivos remetem tanto a seus conhecimentos quanto à sua capacidade de planificar, regular, verificar e avaliar seu próprio trabalho, ou seja, a metacognição”<sup>82</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 200).

A resolução de problemas e dificuldades é uma questão importante para o desenvolvimento metacognitivo do tradutor, pois é por meio do questionamento, pesquisa e resolução dos problemas apresentados em cada unidade de tradução que o tradutor demonstra sua capacidade como tradutor. Desse modo, “a aprendizagem por problemas demonstra as dificuldades que podem ocorrer na vida profissional,

---

<sup>81</sup> “Dans la formation des professionnels de la traduction, la composante métacognitive propre à l’exercice de la traduction devrait être acquise par les apprenants dans les salles de classe de traduction grâce à la récréation progressive de certaines conditions contextuelles et environnementales propres à l’exercice de la traduction en tant qu’activité professionnelle.”

<sup>82</sup> “Le contrôle que le traducteur peut exercer sur ses propres processus cognitifs relève tant des connaissances propres aux traducteurs que de leur capacité à planifier, à réguler, à vérifier et à évaluer son propre travail, c’est-à-dire, de la métacognition.”

colaborando para desenvolver a autonomia [do aprendiz] ao máximo”<sup>83</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 42).

Segundo Nord (1991), “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 tradutória”<sup>84</sup> (NORD, 1991, p. 151), ao passo que “dificuldades de tradução [...] são subjetivas e estão relacionadas diretamente ao tradutor e às suas condições de trabalho”<sup>85</sup> (NORD, 1991, p. 151). Assim, Echeverri (2008, p. 208) afirma que são nessas situações que o tradutor deverá aplicar todo seu talento criativo e, conseqüentemente, toda sua competência metacognitiva, a qual requererá ser proporcional à sua competência tradutória.

O conceito de competência tradutória utilizado por Echeverri (2008) é o modelo proposto pelo grupo PACTE, o qual remete às competências linguísticas, extralinguísticas, fisiológicas, estratégica, instrumental e profissional à competência de transferência. Assim, “é por meio da competência de transferência que a componente metacognitiva da tradução se revela essencial”<sup>86</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 214), pois é essa competência que controla, regula e avalia todas as demais competências.

Desse modo, cabe ao professor admitir que o aprendiz busque seu próprio caminho na aquisição e experimentação de seus conhecimentos, permitindo o desenvolvimento da metacognição, pois, desse modo, coloca o aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem; porém, por ter controle maior do conhecimento, atua como um instrutor, um mediador. Logo, o aprendiz, ao se ver responsável pela aquisição e controle de conhecimentos, demonstrará sua autonomia (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003) e aprenderá a pensar criticamente perante o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>83</sup> “L’apprentissage par problèmes qui pourraient se poser dans sa vie professionnelle afin de développer son autonomie le plus possible.”

<sup>84</sup> “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.”

<sup>85</sup> “translation difficulties, [...] are subjective and have to do with the translator himself and his specific working conditions”.

<sup>86</sup> “C’est aussi au niveau de la compétence de transfert que la composante métacognitive de la traduction se révèle essentielle.”

Contudo, essa busca por autonomia se contrapõe à necessidade de interação com outros indivíduos, para que ocorra a construção do conhecimento e o uso do conhecimento já existente. Desse modo, percebe-se que a defesa da metacognição no processo de ensino-aprendizagem de tradução é uma concepção construtivista como defendida por Donald Kirally (2000).

Assim como Kirally, Echeverri (2008) acredita que a interação entre professores e aprendizes em sala de aula é importante para o processo de ensino-aprendizagem de tradução. Desse modo, a partir do momento em que o aprendiz reconhece o próprio conhecimento, ou seja, utiliza a metacognição, desenvolve capacidades relacionadas à avaliação, organização e regulação do conhecimento adquirido. E conseqüentemente, conforme atestado por Bastin e Cormier (2007, p. 31), “[...] o tradutor se transforma pouco a pouco numa enciclopédia ambulante, a menos que limite sua vida profissional a um tipo de texto e se torne hiperespecializado, o que é bastante raro, influência/afeta várias áreas do conhecimento e elimina uma enorme satisfação”.<sup>87</sup> Por essa razão, o uso da autoavaliação é importante para demonstrar o uso de conhecimentos metacognitivos durante a tradução.

O uso da metacognição em sala de aula de prática de tradução é defendido por Echeverri (2008, p. 223). No entanto, não deverá ser apresentado diretamente aos aprendizes, devendo o professor buscar alternativas para introduzi-los. Assim, para ele, deve-se levar o aprendiz a adquirir primeiramente novos conhecimentos e habilidades, o que pode ser comprovado ao levá-lo a verbalizar suas estratégias e, assim, contribuir para a apreensão da componente metacognitiva, visto que desejam aprender algo novo. Outro momento em que a metacognição se faz presente é na identificação de problemas de tradução, pois caberá aos aprendizes buscarem ajuda quer seja de colegas, quer seja do professor/instrutor.

Echeverri reforça para que o uso da metacognição tenha sucesso nas práticas de tradução; “as fórmulas pedagógicas usadas em sala de aula devem favorecer a interação social de todos os participantes (instrutores e aprendizes) nas situações de

---

<sup>87</sup> “[...] le traducteur se transforme petit à petit em encyclopédia ambulante. À moins qu’il ne se cantonne sa vie professionnelle durant, à un seul et même type de texte, et qu’il devienne hyperspécialisé, ce qui est assez rare, et touchera à de multiples champs du savoir et en retirera une immense satisfaction.”

aprendizagem”<sup>88</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 228). Esse pesquisador cita três abordagens que favorecem essa interação: a edificação (*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. Nesse caso, “o aprendiz reconhece seus limites e se dá conta de que não conseguirá realizar a tarefa sozinho”<sup>89</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 228). Consequentemente, o aprendiz demonstrará o quão ativo é no processo de ensino-aprendizagem ao buscar a ajuda do instrutor ou seus colegas, por meio do diálogo. E, assim, pela verbalização de suas dificuldades, ou seja, por intermédio de seus conhecimentos declarativos, o aprendiz confirma seus conhecimentos e descobre outros ainda não admitidos, o que pode ser comprovado pelo aprendiz ao conseguir realizar as tarefas propostas de modo adequado e fundamentado, demonstrando, assim, a aquisição dos 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.

Assim, o instrutor, ao encorajar o aprendiz a buscar respostas aos seus questionamentos, demonstra um modo de dividir o conhecimento na sala de aula, principalmente quando busca atividades que podem ser consideradas de situações reais. Ou seja, essa “ajuda dada ao aprendiz [*scaffolding*] é ao mesmo tempo um tipo de ensino fundamentado que exige planificação, supervisão, revisão e avaliação (atividades metacognitivas)”<sup>90</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 233).

Ademais, é importante que os aprendizes conheçam os processos cognitivos que lhes 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

---

<sup>88</sup> “les formules pédagogiques utilisées dans les salles de classe doivent favoriser l’interaction sociale de tous les participants (instructeurs et apprenants) aux situations d’apprentissage”.

<sup>89</sup> “l’apprenant reconnaît ses limites et se rend compte qu’il ne peut pas réaliser la tâche lui-même”.

<sup>90</sup> “L’aide à l’apprentissage est en même temps un type d’enseignement raisonnée qui exige: planification, supervision, révision et évaluation (activités métacognitives).”

instrutores a dialogarem em vistas a realizar uma tarefa comum”<sup>91</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 234). Para que esse treinamento se torne eficaz, a modelagem seria a técnica que melhor favoreceria a aprendizagem, e os aprendizes aprenderiam ao imitar seus instrutores, que verbalizariam sua metodologia de trabalho para conclusão de sua tradução (ECHEVERRI, 2008, p. 235). Entretanto, 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, ou seja, seria conveniente que os aprendizes escolhessem o texto junto ao 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 soluções”<sup>92</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 236), e, assim, mostrar que o instrutor não é detentor de todo o conhecimento necessário relacionado ao processo tradutório, o que demonstra o controle do processo de tradução ao pesquisar e buscar ajuda para 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. Trata-se de 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), e também proposta por Kiraly (2000), já que esse pesquisador argumenta a fórmula pedagógica do interacionismo entre aprendizes e professores. Desse modo, durante essas atividades, os aprendizes, ao buscarem ajuda tanto de seus colegas quanto dos 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

---

<sup>91</sup> “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.”

<sup>92</sup> “l’identification de ces problèmes et les solutions”.

evitar a competição em sala de aula, o instrutor permite que essas comparações remetam a uma estratégia importante ao aprendizado: a autoavaliação constante.

Esses três métodos demonstram perspectivas de aprendizagem autênticas que permitem a conscientização dos aprendizes quanto à sua aprendizagem; “é um fator lógico propor que a formação de tradutores detenha métodos de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento metacognitivo do aprendiz”<sup>93</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 241), já que “a tradução é uma atividade investida de um forte componente metacognitivo”<sup>94</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 241).

Ademais, conforme apresentado por Echeverri (2008, p. 316), é importante para o aprendiz passar por situações reais e, por isso, há a necessidade do 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. Pois é durante esse período de contato com o ambiente profissional, ainda durante o curso de graduação, que o aprendiz passará realmente a realizar uma reflexão a respeito de seu processo de aprendizagem, sua autoformação. Por outro lado, “na ausência de estágios, o tradutor deve garantir sua autoformação que complementarará sua formação inicial”<sup>95</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 45). Assim, alguns fatores desenvolvidos pelo aprendiz durante o estágio são importantes, para que essa reflexão seja completa, produtiva e válida do ponto de vista pedagógico, e que serão listados abaixo (ECHEVERRI, 2008, p. 297-299):

1. Adaptação (*Adaption – Ad*)
  - a. Métodos de trabalho (*Méthodes de travail*)
  - a. Estratégias de adaptação (*Stratégies d’adaptation*)
  - b. Aprendizagem progressiva (*Apprentissage progressif*)
2. Autoavaliação (*Autoévaluation – AE*)
  - a. Autorrevisão (*Autorévision*)

<sup>93</sup> “[...] 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.”

<sup>94</sup> “[...] la traduction est une activité investie d’une forte composante métacognitive [...]”.

<sup>95</sup> “À défaut de stages, le futur traducteur devra veiller à son autoformation, qui servira de complément à sa formation initiale.”

- b. Comparação do texto traduzido com os outros tradutores (*Comparaison avec les autres traducteurs*)
  - c. Pontos fortes e fracos (*Forces et faiblesses*)
  - d. Diagnóstico das dificuldades (*Diagnostic des difficultés*)
3. Autogestão (*Autogestion – AG*)
- a. Autorregulação (*Autorégulation*)
  - b. Planificação (*Planification*)
  - c. Estabelecimento de objetivos (*Établissement d'objectifs*)
  - d. Organização do trabalho (*Organisation du travail*)
  - e. Iniciativa (*Initiative*)
  - f. Autoformação (*Autoformation*)
  - g. Desenvoltura/desempenho (*Débrouillardise*)
  - h. Formação (*Formation*)
  - i. Autonomia (*Autonomie*)
  - j. Tomada de decisões (*Prise de décisions*)
  - k. Aprimoramento da prática (*Perfectionnement par la pratique*)
  - l. Motivação (*Motivation*)
4. Autenticidade (*Authenticité – AUT*)
- a. Uso de ferramentas: tecnologias e bibliografias (*Emploi d'outils: technologies, bibliographiques*)
  - b. Diversidade de tarefas (*Diversité des tâches*)
  - c. Dificuldades (*Difficultés*)
  - d. Textos paralelos (*Textes parallèles*)
5. Autoconfiança (*Confiance em soi – CS*)
- a. Julgamento (*Jugement*)
  - b. Senso crítico (*Sens critique*)
6. Conscientização (*Prise de conscience – PrC*)
- a. Comparação entre faculdade e trabalho (*Comparaison école – travail*)
  - b. Consciência profissional (*Conscience professionnelle*)

7. Revisão (*Révision – R*)
8. Responsabilização (*Responsabilisation – Resp*)
  - a. Responsabilidades (*Responsabilités*)
  - b. Participação junto às atividades administrativas (*Participation aux activités administratives*)
  - c. Integração no ambiente de trabalho (*Intégration au milieu de travail*)
9. Relações interpessoais (*Relation Interpersonnelles – RI*)
  - a. Colaboração (*Collaboration*)
  - b. Trabalho em equipe (*Travail en équipe*)
  - c. Disponibilidade para os clientes, os supervisores, os colegas, os revisores, os empregadores, dentre outros. (*Disponibilité des clients, des encadreur, des collègues, des réviseurs, des employeurs, et autres.*)
  - d. Interdependência (*Interdépendance*)
  - e. Supervisão (*Encadrement*)
  - f. Consulta – questionamentos (*Consultation – poser des questions*)
  - g. Diversidade de pontos de vista (*Diversité des points de vue*)
  - h. Interação (*Interaction*)
10. Estratégias (*Stratégies*)
  - a. Estratégias compensadoras (*Stratégies compensatoires*)
  - b. Estratégias de aprendizagem (*Stratégies d'apprentissage*)

Os dez fatores não cognitivos nos mostram a importância da atuação do aprendiz como tradutor, tendo todas as responsabilidades, ainda durante o curso de graduação, de um tradutor profissional. Desse modo, percebemos que Echeverri detém a mesma visão de Georges Bastin e Monique Cormier ao afirmar a importância da formação em ambiente profissional durante a graduação:

Deve-se notar que uma formação universitária é geralmente insuficiente para formar um “bom” tradutor. A formação deverá necessariamente estreitar vínculos com a realidade profissional, motivo pelo qual os bons programas

incluem estágios em ambientes profissionais [em seu currículo]<sup>96</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 43).

Dessa forma, a metacognição seria o “elemento fundamental para que o aprendiz aprenda a aprender e a pensar de maneira crítica”<sup>97</sup> (ECHEVERRI, 2008, p. 216) nesse campo interdisciplinar do saber. Conclui-se, portanto, que Echeverri acredita que a metacognição é a capacidade de identificar as melhores estratégias capazes de promover uma aprendizagem mais duradoura, que leve a resultados mais eficazes, mesmo tendo em mente que “nenhum tradutor que se preze jamais interromperá o processo de autoformação”<sup>98</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 45).

Passaremos, na segunda parte deste capítulo, a relatar a situação dos Estudos da Tradução no Brasil nos últimos 30 anos.

---

<sup>96</sup> “Il convient de préciser qu’une formation universitaire est généralement insuffisante pour faire un ‘bon’ traducteur. La formation doit nécessairement inclure un contact étroit avec la réalité professionnelle. C’est pourquoi les bons programmes comprennent des stages en milieu professionnel.”

<sup>97</sup> “La métacognition est un élément fondamental pour que l’apprenant apprenne à apprendre à penser de manière critique.”

<sup>98</sup> “Notons qu’aucun traducteur qui si respecte n’interrompt jamais ce processus d’autoformation.”

## ***Parte 2***

### ***2. O ensino de tradução no Brasil nos últimos 30 anos***

A tradução só foi institucionalizada no Brasil com a criação do curso de graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1968. E teve na Universidade de Brasília a criação de um dos primeiros cursos de graduação em Tradução em ambiente institucional público federal no ano de 1979, como dito anteriormente. Vale ressaltar que o primeiro curso em ambiente público federal de Letras – Bacharelado, com o objetivo de formar tradutores, foi criado em 1973 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e contava inicialmente com as habilitações tradutor e intérprete. Porém, desde 1991, a UFRGS oferta somente o bacharelado em Tradução com as seguintes habilitações: português/alemão, português/espanhol, português/francês, português/inglês, português/italiano e português/japonês.

Com pouco mais de 40 anos de história universitária no Brasil, os Estudos da Tradução têm avançado bastante em pesquisas e na formação de tradutores. Nesse contexto surgiram alguns pesquisadores brasileiros que buscam aprofundar suas pesquisas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de tradução, levando em consideração a formação universitária, o que é de vital importância para que se obtenham profissionais competentes e que se adaptem tanto ao mercado profissional quanto ao acadêmico. Por essa razão, deve-se destacar no cenário nacional os seguintes pesquisadores: Adriana Pagano, Célia Magalhães, Fábio Alves, José Luiz Vila Real Gonçalves, Leila Darin e Márcia Martins. Porém, os únicos a propor e publicar metodologias voltadas ao ensino de tradução são os pesquisadores do grupo LETRA/CORDIAL da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Adriana Pagano, Célia Magalhães, Fábio Alves e José Luiz Vila Real Gonçalves.

De acordo com Leila Darin (1998, p. 424), “é preciso abrir espaço nas aulas de prática de tradução para que se explicitem as crenças e os pressupostos sobre o que é traduzir e qual o papel do tradutor [...]”. Segundo Darin (2006, p. 114), “além de dar acesso ao conhecimento, o curso de graduação visa estimular a reflexão e o senso crítico do futuro tradutor, para os quais a leitura e discussão teórica na área de Estudos da Tradução pode contribuir de forma significativa”.

Desse modo, essa segunda parte deste capítulo se propõe a relatar aspectos importantes do cenário brasileiro em relação às metodologias de ensino de tradução, em especial à tradução de textos literários.

## ***2.1. Abordagens de ensino de tradução desenvolvidas no Brasil nos últimos 30 anos***

Márcia Martins (2006) relata a expansão dos Estudos de Tradução nos últimos anos e a importância de uma formação em tradução adequada. Porém, é importante frisar que pouco se tem relatado a respeito das abordagens metodológicas utilizadas em ambiente universitário brasileiro.

Nos últimos trintas anos [...] os Estudos da Tradução conseguiram firmar-se como uma nova e importante área de conhecimento, capaz de desenvolver suas próprias teorias, metodologias e instrumentos de pesquisa. Nesse período, a atividade tradutória também registrou uma grande expansão [...] Diante desse cenário, [...] a formação acadêmica do tradutor está sendo cada vez mais valorizada [...] Esse fato, por sua vez, vem provocando a necessidade de se pensar o ensino de tradução e a formação de professores especializados, preferencialmente com um perfil híbrido, que conjugue formação pedagógica e experiência tradutória. [...] o principal objetivo de um curso de formação de tradutores, não importa o nível, sempre foi levar o aprendiz a adquirir competência tradutória e a integrar-se com sucesso à comunidade de profissionais da área [...] (MARTINS, 2006, p. 26-27).

Essa pesquisadora partilha da mesma visão da professora e pesquisadora Rosemary Arrojo, ao relatar uma abordagem de ensino de tradução mais adequada, como pode ser observado abaixo:

Na visão de Arrojo (1993: 147-8), da qual compartilho, “a única abordagem realista ao ensino de tradução” envolve o desenvolvimento, nos aprendizes, de um aparato crítico que lhes permita descobrir que tipo de estratégia deve ser empregada em cada projeto tradutório que decidirem fazer. Cabe aos professores, portanto, ajudá-los a aprender a fazer traduções “que sejam aceitáveis e celebradas dentro da comunidade cultural em que desejam atuar[,] já que é humanamente impossível ensinar-lhes tudo o que há para se saber” (MARTINS, 2006, p. 39).

Observa-se o uso da abordagem processual focada nos “processos cognitivos presentes durante a atividade de traduzir” (LIPARINI, 2011, p. 1) como metodologia de ensino de tradução, que no Brasil tem como base o uso de protocolos verbais; assim como proposto por Amparo Hurtado Albir e Donald Kiraly, o que se propõe é o uso de uma abordagem cognitiva. De acordo com Cassio Rodrigues, “[...] a abordagem processual é uma fonte muito rica de informações para os estudos em tradução, uma vez que recorre a outras áreas do conhecimento na tentativa de explicar o *processo* da tradução [...]” (RODRIGUES, 1997, p. 62).

Contudo, como observado por Gonçalves (2003b) ainda há pouco consenso com relação à formação do tradutor e, por essa razão, as metodologias de ensino de tradução variam de instituição para instituição, já que não há um currículo unificado para os cursos de graduação em tradução. Gonçalves afirma:

[Com relação à formação do tradutor profissional] não há consenso abrangente entre diversos programas e cursos de tradução. E não haveria de ser diferente, visto que a “maior-idade” da nossa área de estudos ainda é bastante incipiente, além de sua integração ao espaço acadêmico-científico não ter sido plenamente consolidada. [...] No Brasil, a divergência entre orientações didáticas ou a ausência de uma diretriz predominante para a formação do tradutor é ainda mais marcante. [...] uma divergência bastante recorrente, tanto no universo acadêmico quanto no profissional, refere-se à diretriz didático-metodológica a ser adotada em um curso de tradução e pode ser expressa pela dicotomia treinamento (automatização) *versus* ensino (conscientização). (GONÇALVES, 2003b, p.3)

Desse modo, conforme apontado por Andréia Guerini e Marie-Hélène Torres, percebe-se que “a formação ampla é alcançada ao longo de anos de estudo e concretizada com alguns outros anos de experiência profissional” (GUERINI; TORRES, 2006, p. 20). A dicotomia prática e teoria, instituída no meio acadêmico, seria de extrema importância para a formação do tradutor.

Assim, apresentamos-se a seguir a abordagem do grupo LETRA/CORDIALL da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como foco a conscientização e a autonomia do aprendiz.

### ***2.1.1. A conscientização no ensino-aprendizagem de tradução, uma abordagem cognitiva: LETRA/CORDIALL, UFMG***

Compreender o modo como a aprendizagem da tradução ocorre é uma tarefa de difícil compreensão e tentar buscar por uma metodologia que possa ser utilizada por todos os cursos de Tradução é uma tarefa ainda mais complexa, já que nem sempre os pesquisadores e professores concordam com o que deve ser ensinado e como o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer. Podemos perceber essa problemática por meio da afirmação de Gonçalves:

Entretanto, mesmo com uma considerável produção, além da inegável consolidação de diversas vertentes dos Estudos da Tradução, ainda há pouco consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos ideais para os cursos de tradução. [...] ainda falta à didática da tradução uma orientação consensual em relação às habilidades, competências e conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional (GONÇALVES, 2003a, p. 1).

Defendendo a autonomia e conscientização do aprendiz em sua formação, Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano, professores e pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), componentes do grupo LETRA/CORDIALL, buscam demonstrar que a formação do tradutor deve ser realizada de forma reflexiva, já que essa “abordagem é [...] centrada em estratégias [...] que conduzem à resolução, de forma eficaz e adequada, de problemas tradutórios” (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 7).

Tendo como meta a conscientização dos aprendizes de tradução, esses três pesquisadores da UFMG 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; PAGANO, 2003, p. 9) sobre tradução e tradutor, pois suas crenças podem afetar diretamente o desempenho no

decorrer do curso. Esses autores trabalham também com um conceito subjetivo relacionado às partes do texto, problemáticas para o tradutor, as unidades de tradução, que para eles seria:

[...] um segmento do texto de partida, independente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, se dirige o foco de atenção do tradutor. Trate-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor. A unidade de tradução pode ser considerada como a base cognitiva e o ponto de partida para todo o trabalho processual do tradutor. Suas características individuais de delimitação e sua extrema mutabilidade contribuem fundamentalmente para que os textos de chegada tenham formas individualizadas e diferenciadas. O foco de atenção e consciência é o fator direcionador e delimitador da unidade de tradução e é através dele que ela se torna momentaneamente imperceptível (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 9).

Esses três autores demonstram também que o tradutor em formação deve estar 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 percebe que não há uma fórmula mágica para se tornar um profissional competente e que cada texto requer uma habilidade especial. Assim, permitem montar um método próprio de tradução relacionado diretamente às suas experiências.

Desse modo, Gonçalves afirma que “autores como Alves, Magalhães e Pagano [...] defendem que é fundamental a ampliação do nível de conscientização do tradutor em formação sobre os problemas de tradução e os processos de solução de problemas e tomada de decisão” (GONÇALVES, 2003a, p. 3). Percebe-se, portanto, que para eles é fundamental que o tradutor seja conscientizado com relação aos problemas de tradução, ao processo de solução, às estratégias e às tomadas de decisão, e, conseqüentemente, se torne autônomo:

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 7).

Assim como Echeverri (2008), Alves, Magalhães e Pagano (2003) propõem que os estudantes busquem por um modo próprio de aprendizagem aprender a superar seus limites e, assim, se tornem aprendizes independentes, e como consequência, se tornem profissionais que saberão como apreender tudo o que está ao seu redor.

Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano propõem um modelo de processo tradutório próprio, tomando como ponto de partida o modelo de processo tradutório do tradutólogo alemão Frank Königs, o qual divide as atividades tradutórias em bloco automático (BA - *Adhoc-Block*), representado pelas unidades já conhecidas, e reflexivo (BR - *Rest-Block*), sendo este o responsável pelas reflexões de unidades de tradução desconhecidas e tomadas de decisão (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 114).

Tendo essa perspectiva, o modelo proposto por Königs para realização do processo tradutório, seria uma via simples, sem muitos atropelos, como pode ser observado no esquema seguinte:

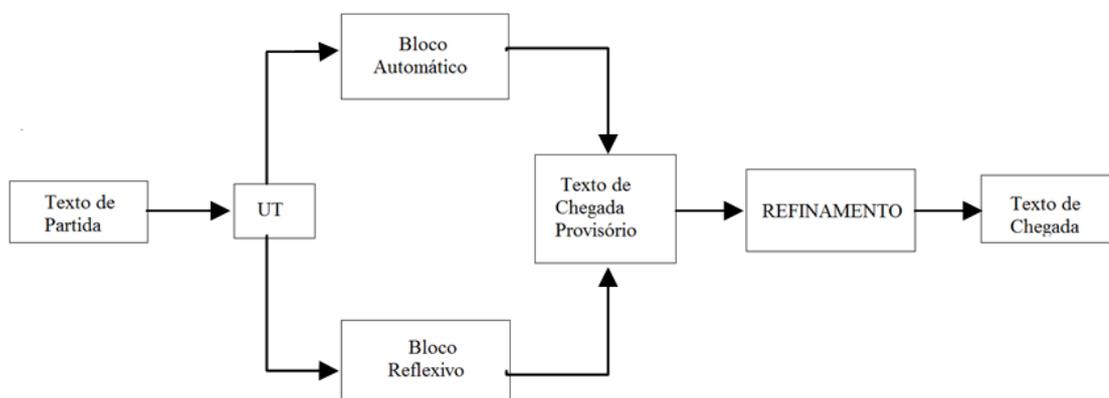


Figura 6. Modelo do processo tradutório apresentado pelo teórico alemão Frank Königs (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 114).

Porém, percebendo-se o ato tradutório como processo complexo, os autores especificam o modelo proposto por Königs em diversas outras etapas com diversas possibilidades de serem adotadas. Desse modo, buscando a conscientização dos tradutores, ou seja, desenvolver sua cognição, tanto dos que estão em formação quanto dos 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; PAGANO, 2003, p. 115).

O tradutor, ao iniciar o processo tradutório por meio da leitura do texto de partida (TP), defronta-se com diversas unidades de tradução (UT) que podem levar ao automatismo (1) ou para a não compreensão e, conseqüentemente, para a não solução do problema. Ocorre um bloqueio durante o processo (2) e, desse modo, não consegue ir além do bloco automático. Assim, para que o tradutor demonstre e busque consciência do processo, é necessário que ele recorra a alternativas que o ajudem a realizar o processo tradutório, quer seja por meio de recursos como dicionário e glossário (3), de conhecimento prévio a respeito do assunto e 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. Assim, cabe ao tradutor buscar as estratégias para repassar uma informação (6) e, por fim, analisar e aperfeiçoar o texto de chegada (TC) produzido por meio de revisão (7) e, dependendo, reiniciar todo esse processo ao encontrar novas unidades de tradução durante a revisão.

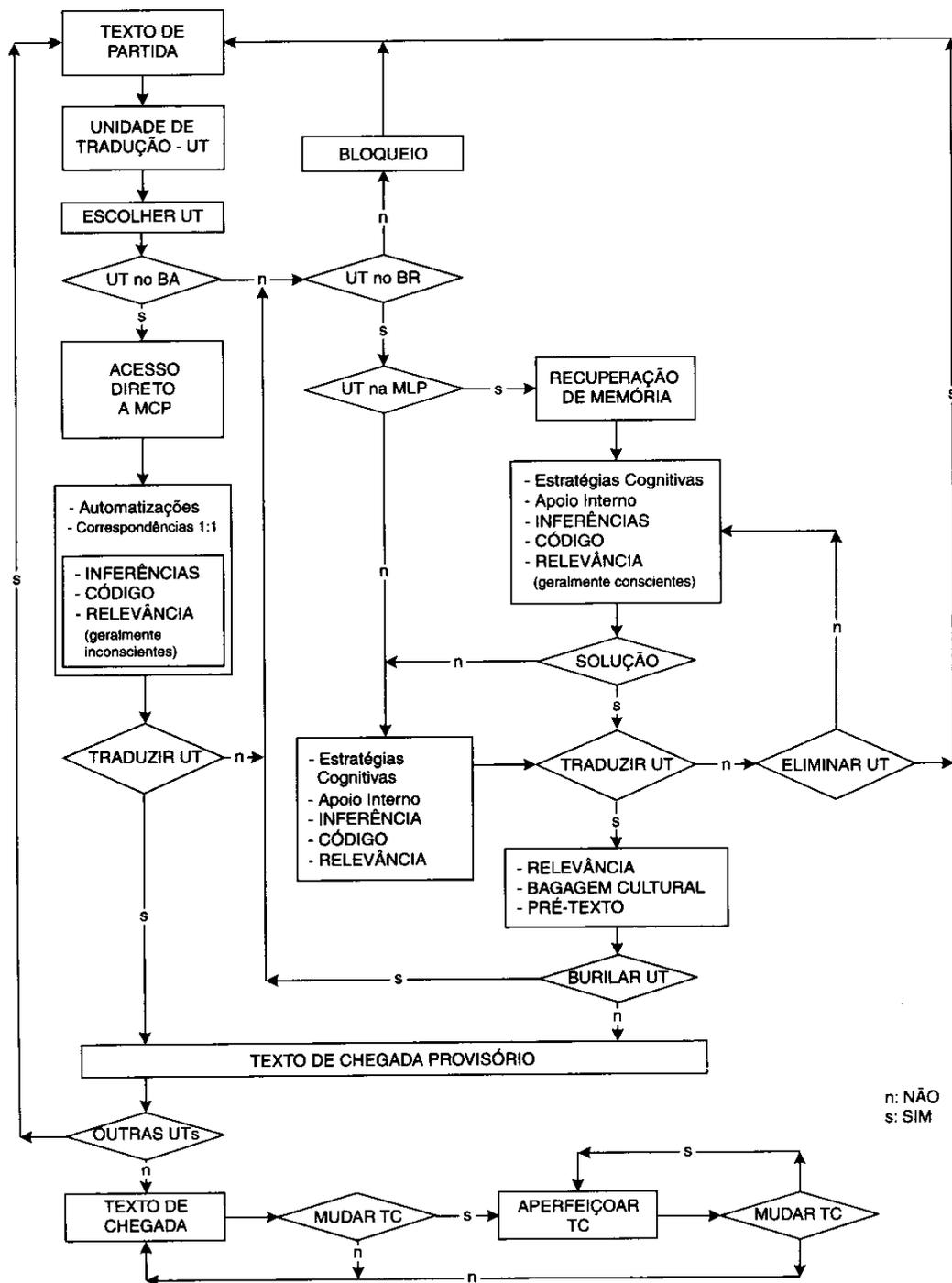


Figura 7. Modelo do Processo Tradutório (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p. 118).

Estando ciente dessas etapas, torna-se possível conhecer os processos cognitivos que ocorrem durante as atividades tradutórias e, por essa razão, acreditam que a verbalização, concomitante ou retrospectiva, o uso de protocolos verbais, é de

grande importância para a inferência dos mecanismos e processos cognitivos que norteiam todo o processo tradutório. Assim, não achando possível o uso de verbalização simultânea para descrever os processos cognitivos, acredita-se que o uso de “verbalizações retrospectivas [imediatas] são capazes de destacar de forma mais detalhada relatos processuais que refletem aspectos inferenciais e contextuais relevantes para a solução de problemas e tomadas de decisão em tradução” (ALVES, 2003, p. 76), sendo uma ferramenta confiável para compreender a cognição dispensada pelo tradutor. Alves vai além, e relata a importância da metodologia da triangulação para a compreensão do processo de tradução e dos processos cognitivos nele implicados. Por essa razão, o autor defende “o uso triangulado de movimentos no teclado do computador com protocolos retrospectivos coletados” (ALVES, 2003, p. 78), ou seja, realizar uma análise de dados quantitativos e qualitativos. Segundo ele, esse método leva à tomada de consciência por parte do tradutor. Dessa maneira,

a técnica de triangulação presta, de forma correlata, uma contribuição no que diz respeito ao aperfeiçoamento didático-metodológico da formação de profissionais em tradução ao levar indiretamente tradutores novatos a observarem e tomarem consciência de suas próprias práticas cognitivas e discursivas e ainda a fomentar a prática de leitura crítica e promover a conscientização nesses tradutores novatos sobre os seus percursos quanto coconstroem um texto em uma nova língua e cultura (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003, p. 109).

Alves afirma que para o desenvolvimento da autonomia dos tradutores em formação há a necessidade de cognição, tendo ainda como pano de fundo a técnica de triangulação, como pode ser observado abaixo:

Esse processo incorpora características cognitivas e discursivas e desenvolve níveis de consciência e autonomia que levam tradutores novatos a perceber as inter-relações dinâmicas entre linguagem, cognição e discursos. Desta forma, tradutores poderão aprender a lidar com exigências impostas pela tarefa de tradução e a tomar decisões que envolvam intervenções textuais em contextos interlinguísticos e transculturais (ALVES, 2003, p. 103).

Assim, mesmo sendo a princípio um modelo contrastante ao de Robinson (2002), Alves, Magalhães e Pagano ressaltam a importância da automatização na formação do tradutor, porém é necessário que os aprendizes desenvolvam as

competências tradutórias necessárias a essa atividade, bem como aumentar o nível de conscientização:

Como formador de tradutores, tenho adotado uma orientação teórica e didático-metodológica mais próxima àquela proposta por Alves, Magalhães & Pagano, entretanto não discordo de que muitos dos processos relativos à tradução precisam ser “automatizados” para que o tradutor se torne cada vez mais eficiente e produtivo. [...] a amplitude e a complexidade do fazer tradutório não permitem, ainda, que se apresentem respostas definitivas em relação a vários fatores envolvidos na CT [competência do tradutor]. Contudo, é fundamental que se estude a sua natureza para que obtenhamos mais e melhores subsídios para aperfeiçoar os cursos de tradução e, conseqüentemente, os conhecimentos, as habilidades e a competência dos profissionais formados (GONÇALVES, 2003b, p. 4).

## ***2.2. Reflexões sobre as abordagens de ensino de tradução apresentadas***

Após termos apresentado as abordagens que norteiam o ensino de tradução nos últimos 30 anos e buscado respostas relacionadas ao ensino de tradução de textos literários e uma possível metodologia para seu ensino, buscaremos analisar de modo crítico as conseqüências do uso de tais abordagens para o ensino de tradução literária. Essa análise será baseada na abordagem metacognitiva proposta por Álvaro Echeverri (2008). Buscaremos responder à seguinte questão: “Qual a diferença dessa proposta para com as demais?”.

Podemos dizer que a abordagem proposta por Echeverri (2008) é um misto das demais, no entanto, difere-se por buscar a contínua reflexão do estudante, o qual ele nomeia como aprendiz, e que por esse motivo seria capaz de controlar sua aprendizagem tendo no professor quase que um apoio teórico.

O pressuposto, defendido por Delisle (1997) e Gile (2005), de que o ensino de tradução deve ocorrer de modo sistematizado, progressivo/sequencial, é defendido veladamente por Echeverri (2008), pois para ele, o aluno faria uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente de modo reflexivo e, conseqüentemente, seriam capazes de controlar seu processo de aprendizado.

Com relação ao tipo de texto utilizado em sala de aula, real ou fabricado, Echeverri (2008) declara que o ensino de tradução deve ser realizado a partir da

diversificação de exercícios tradutórios realizados com textos de uso reais assim como defendido por Delisle (1997), Nord (2008), Gile (2005) e Kiraly (2000). Echeverri (2008) rejeita completamente o uso de textos fabricados, como proposto por Hurtado Albir (1999), para realização de suas tarefas. Essa necessidade de uso de textos reais justifica a defesa por Echeverri (2008) pela realização premente de estágios em diferentes instituições, pois além de dispor o aprendiz a trabalhar com diferentes tipos textuais, o estágio gera a necessidade de adequação e busca constante pelo conhecimento, e que resulta no desenvolvimento de fatores não cognitivos e indispensáveis ao tradutor (ECHEVERRI, 2008, p. 297-299).

Em relação às competências necessárias para a realização do processo tradutório de modo a resultar num produto de qualidade, Echeverri baseia-se na concepção de competência tradutória proposta por Hurtado Albir. Contudo, a competência tradutória não estaria ligada somente aos aspectos linguísticos, extralinguísticos, instrumentais, psicofisiológicos, estratégicos e de transferência, mas ao controle do processo de tradução, o modo e o que aprende pelo aluno.

Echeverri (2008), assim como Kiraly (2000), acreditam na necessidade de interação entre os envolvidos no processo de formação do tradutor, pois a constante troca de informações permite o aprimoramento do conhecimento. O professor, ao ser concebido como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, permite que o aprendiz tome as rédeas do processo e torne sua progressão na aprendizagem individual e única.

Defende ainda, assim como Gile (2005), que o professor durante a aula de tradução apresente conceitos básicos, discuta teorias relacionadas à tradução e, caso necessário, apresente modelos para melhor elucidar os problemas tradutórios; além disso, indica a necessidade de comentários do professor quanto às dificuldades dos alunos em suas avaliações.

Quanto aos métodos utilizados por Echeverri, ele acredita que o uso de técnicas de verbalização das estratégias por parte do professor enquanto exemplifica uma tradução ou por parte dos alunos ao realizar um exercício, bem como buscar ajuda ao se deparar com problemas e dificuldades tradutórias sejam de extrema importância para a consolidação dos conhecimentos.

Percebemos, ao analisar as propostas dos pesquisadores da UFMG (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003) e de Echeverri, que ambas tocam pontos análogos, mas que vão se distanciando, porém buscando o mesmo objetivo: a reflexão do ato tradutório por parte do aprendiz, levando-o a uma crítica a respeito de sua formação e atuação e conseqüente autoavaliação. Porém, enquanto a metodologia proposta pelos pesquisadores da UFMG (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2003) utiliza os conceitos cognitivos, Echeverri vai de encontro a uma teoria utilizada principalmente nas ciências exatas e que foi atrelada aos Estudos da Tradução, indo além da cognição, ou seja, para a metacognição, propondo que um dos papéis do professor como mediador/facilitador seria introduzir conceitos metacognitivos relevantes, como a autorregulação, autogestão, autoavaliação, dentre outros, permitindo que os aprendizes relatem suas dificuldades e expectativas quanto ao ato tradutório e suas aceções de como foi sua atuação durante todo processo. Assim, caberá ao aprendiz 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 minha percepção em relação ao processo tradutório?”

Percebemos, assim, que as abordagens destinadas ao processo de ensino-aprendizagem de práticas de tradução passaram da perspectiva transmissionista, centrada no professor e em seu conhecimento, para a perspectiva interacionista, na qual ocorre a integração entre professores e estudantes com vistas à aquisição de conhecimento, porém o processo é centrado no aluno e na sua responsabilidade na formação de seu conhecimento.

Desse modo, após a apresentação de abordagens que iluminam o ensino de tradução e suas práticas, passaremos a questionar a existência de metodologias próprias ao ensino de tradução de textos literários, principalmente no contexto brasileiro, contudo frisamos que na fortuna crítica falta o levantamento quanto às práticas didáticas e pedagógicas realizadas em sala de aula, o que poderia ser feito por meio da filmagem e posterior transcrição das aulas.

## ***Parte 3***

### ***3. Metodologias de ensino de tradução de textos literários***

De acordo com John Milton, o tradutor de textos literários tem que transpor barreiras “de um socioleto numa língua para o socioleto em outra” (MILTON, 2010, p. 238); assim, “uma tradução que tem êxito consegue assumir seu lugar como um “texto”, não somente como uma tradução, na língua-alvo” (MILTON, 2010, p. 245).

Cada professor segue uma metodologia nas aulas de práticas de tradução de textos literários, no entanto, muitas vezes, essa metodologia não é resultado de nenhuma metodologia já publicada, mas como consequência de sua experiência em sala de aula. Desse modo, pouco se tem publicado a respeito do ensino de tradução de textos literários no Brasil, porém a tradução literária tem sido um tema bastante discutido por pesquisadores brasileiros como: José Paulo Paes, Paulo Rónai, Paulo Henriques Britto e Álvaro Faleiros.

Como questionado por John Milton, na primeira edição de 1998 de seu livro *Tradução: teoria e prática*, “[...] o que podemos dizer sobre futuros estudos de tradução literária no Brasil?” (MILTON, 2010, p. 250). Como resposta a essa pergunta, podemos afirmar que uma das vertentes dos estudos de tradução literária que necessitam ser desenvolvidas no Brasil é a questão de seu ensino universitário, sua concepção e metodologias adotadas.

#### ***3.1. Metodologias de ensino de tradução de textos literários propostas e publicadas por tradutores***

Saber usar das línguas envolvidas para chegar a um bom resultado na tradução do texto literário é fundamental, e conforme assegura Nicolas Froeliger (2009,

p. 237), “[traduzir] não é traduzir a partir da linguagem, mas com a linguagem”.<sup>99</sup> Desse modo, Geoffrey Samuelsson-Brown relembra que

a tradução literária não está confinada a traduzir somente boas obras literárias. Quando a Lei dos Direitos Autorais se refere aos “textos literários”, ela não impõe limites a respeito do estilo ou da qualidade. Abrange-se a todos os tipos de livros, de peças, de poemas, de contos e de textos, entre esses itens pode-se citar: coleção de piadas, o *script* de um documentário, um guia de viagem, um livro de ciências ou um livreto de ópera<sup>100</sup> (SAMUELSSON-BROWN, 1998, p. 3).

Desse modo, realizar a conceituação de abordagens e metodologias direcionadas ao ensino de tradução de textos literários não é uma tarefa fácil, visto que “[...] a tradução literária [...] se estende a diversos domínios do saber, como a história, a crítica e a recepção estética”<sup>101</sup> (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 12). Mesmo contando com algumas metodologias de prática de tradução, poucas são destinadas à tradução de textos literários. Muitas vezes há a necessidade de se adaptar metodologias destinadas às demais vertentes da tradução à tradução literária, como observa Sara Cotelli (2008, p. 3): “o objetivo de diversas metodologias do ensino de tradução consiste em emancipá-lo o máximo possível da linguística, a qual emprestou a essa ciência diversos conceitos.”

Assim, poucos são os tradutólogos que se debruçam sobre essa questão. Porém, alguns pesquisadores o fazem: Amparo Hurtado Albir adapta sua metodologia para textos pragmáticos numa abordagem por tarefas para o ensino de tradução de textos literários; Christiane Nord não chega a determinar uma metodologia de ensino de textos literários, mas demonstra como sua abordagem funcionalista pode direcionar o tradutor de textos literários, bem como de textos pragmáticos; Mathilde Fontanet (2009), professora da Universidade de Genebra, afirma que diversas metodologias podem ser aplicadas ao ensino de tradução literária, porém o professor deve focar na importância da criatividade do aprendiz e de sua curiosidade, o qual deve atuar como

<sup>99</sup> “[...] c’est de ne pas traduire de la langue, mais avec la langue.”

<sup>100</sup> “Literary translation is not confined to the translation of great works of literature. When the Copyright Act refers to ‘literary works’ it places no limitations on their style or quality. All kinds of books, plays, poems, short stories and writings are covered, including such items as a collection of jokes, the script of a documentary, a travel guide, a science textbook and an opera libretto.”

<sup>101</sup> “[...] la question de la traduction littéraire [...] n’est pas simple, elle s’étend sur plusieurs domaines du savoir, tels que l’histoire, la critique, la réception esthétique.”

detetive, durante o processo tradutório; e Dorothy Kelly (2005), a qual demonstra a viabilidade de interação entre diversas metodologias de ensino de tradução para satisfazer as necessidades específicas de cada tipo textual, o que também poderia estar ligado à tradução de textos literários em sala de aula.

### ***3.1.1. Amparo Hurtado Albir***

Hurtado Albir apresenta diferentes propostas metodológicas ligadas à tradução de textos literários partindo do princípio de que o tradutor em formação deve conhecer a finalidade da tradução (HURTADO ALBIR, 1999, p. 172). As três primeiras metodologias adotadas por Hurtado Albir pressupõem que os estudantes aos pares identifiquem o público para o qual traduzirá, bem como as características e função dessa tradução, já que, por exemplo, uma obra para o leitor adulto pode vir a ser considerada de literatura infanto-juvenil na cultura de chegada.

Tendo esse ponto de partida, os estudantes devem imaginar ou pesquisar uma coleção em que a tradução se inseriria no mercado real; caso não consiga identificar alguma coleção e/ou editora, a pesquisadora afirma que deverão aprofundar seus conhecimentos a respeito do mercado editorial. E em cada fase desse processo os pares são avaliados ao apresentar ao professor suas escolhas contidas em fichas específicas entregues pelo professor (HURTADO ALBIR, 1999, p. 173).

A segunda metodologia implica na adaptação intralinguística de um texto literário de maneira individual. Porém, antes de iniciado o processo, ocorre a análise de uma adaptação já realizada para que sirva de modelo. A avaliação é feita pelos colegas, e após essa etapa, ocorre a discussão a respeito das tomadas de decisão durante o decorrer da adaptação (HURTADO ALBIR, 1999, p. 174).

A terceira metodologia de Amparo Hurtado Albir relaciona-se à tradução de um mesmo texto para diferentes tipos de público que deverá ser feita individualmente utilizando todo material de apoio a respeito do texto proposto que desejar. A avaliação é realizada por meio de comentários coletivos das traduções realizadas em sala e a comparação com as já publicadas (HURTADO ALBIR, 1999, p. 174).

As metodologias a seguir têm como norteador a identificação e a resolução de problemas e traduções relacionados às figuras de linguagem. Assim, a princípio, propõe-se que os estudantes em pares identifiquem a linguagem figurada presente em diversos gêneros textuais e avaliem sua função no texto. Outra opção é identificar as possíveis maneiras de traduzir uma figura de linguagem a partir da tarefa anterior e se propõe que a avaliação seja uma troca de pontos de vista a respeito das escolhas mais próximas ao original. A seguir, em grupos, deve-se debater a necessidade de documentação que realizam individualmente com relação ao autor e, texto trabalhado (HURTADO ALBIR, 1999, p. 176-177).

Por fim, Hurtado Albir opta por discutir a tradução de textos literários com finalidade didática, quer seja pela identificação de características desses textos, da comparação entre textos didáticos de diferentes línguas e, a partir disso, realizar a identificação e tradução das figuras de linguagem e provérbios e, por fim, realizar a compilação de um glossário (HURTADO ALBIR, 1999, p. 178-180).

### ***3.1.2. Mathilde Fontanet***

De acordo com Mathilde Fontanet (2009), professora da Universidade de Genebra, o estudante de tradução deve ter qualidades imprescindíveis como futuro tradutor: bom-senso, intuição, sensibilidade, lógica, rigor, criatividade, humildade, além de ser diplomata, estrategista e psicólogo, já que “[...] a tradução envolve ações quase que contraditórias: demanda sensibilidade extrema e a análise mais meticulosa, concilia rigor com intuição, lógica com criatividade”<sup>102</sup> (FONTANET, 2009, p. 218).

Para Fontanet, “a missão inicial do professor de Tradução é provavelmente sensibilizar o estudante à dificuldade e à sutileza da atividade tradutória”<sup>103</sup> (FONTANET, 2009, p. 218), “[...] sensibilizá-los às armadilhas, aos problemas da tradução, e em seguida propor critérios de autoavaliação para assegurar que eles

<sup>102</sup> “[...] la traduction fait intervenir dans un même mouvement des gestes presque antinomiques: elle sollicite tout à la fois la sensibilité la plus vive et l’analyse la plus méticuleuse, concilie rigueur et intuition, marie logique et créativité.”

<sup>103</sup> “La mission première de l’enseignant de traduction est probablement de sensibiliser l’étudiant à la difficulté et à la subtilité de l’activité traduisante.”

conquistaram as exigências demandadas”<sup>104</sup> (FONTANET, 2009, p. 229). Além de servir de guia, sem ser o modelo para as traduções propostas pelos estudantes e avaliar, devendo o professor ter humildade para também aceitar a possibilidade de errar e não ser o detentor do produto final.

Fontanet assegura que “a transmissão de um método não é certamente o desafio principal na formação [do tradutor]. Contentar-se em traduzir bem sem antes definir quais competências o estudante deve adquirir, sem um programa pedagógico real, também não será aceitável”<sup>105</sup> (FONTANET, 2009, p. 227). Busca evitar o uso de traduções semana a semana buscando competência por meio de uma prática intuitiva, método criticado por Michel Ballard (2009). Por essa razão, Fontanet (2009) propõe aos seus alunos métodos de pesquisas documentais e terminológicas e que ao final da tradução seja realizada uma leitura crítica do texto produzido. Contudo, segundo ela, não se trata de uma receita, de um método único e pronto.

Sendo assim, o professor é livre para buscar diversas metodologias destinadas à aprendizagem, mas a escolha deve dar condições “para facilitar e acelerar o surgimento de comportamentos que em outro contexto não apareceriam jamais ou surgiriam lentamente”<sup>106</sup> (FONTANET, 2009, p. 229), e deve ser capaz de diversificar seu estilo e suas estratégias de ensino.

Fontanet não descreve seu método unicamente para tradução de textos literários, porém, devido às suas características, percebe-se que há viabilidade de uso. Para essa pesquisadora, é necessário que o estudante tome consciência da importância do bom-senso e da lógica. Para sensibilizá-los, ela acredita que é importante “dar-lhe textos que o force a desempenhar o papel de detetive buscando tirar o melhor de todas as fontes de informação possíveis (que sejam de ordem textual ou extratextual) e

---

<sup>104</sup> “[...] sensibilizer les étudiants [...] aux écueils, aux enjeux de la traductions, puis à leur proposer des critères d’autoévaluation pour s’assurer qu’ils se pénètrent bien des exigences auxquelles ils devront répondre.”

<sup>105</sup> “La transmission d’une méthode n’est donc certainement pas le principal enjeu de la formation. Se contenter de bien traduire quelques textes sans définir au préalable quelles compétences les étudiants doivent acquérir, sans réel programme pédagogique ne saurait non plus être satisfaisant.”

<sup>106</sup> “[...] l’enseignement organise les conditions de l’apprentissage de façon à le faciliter et à accélérer l’apparition de comportements qui, dans un autre contexte, ne seraient que lentement acquis ou n’apparaîtraient jamais.”

identificar pistas para definir o melhor significado pretendido pelo autor”<sup>107</sup> (FONTANET, 2009, p. 220). Além de confiar em sua intuição, pois é isso que permite ao tradutor combater suas dificuldades. Com relação à sensibilidade do tradutor, ela acredita que é ao refletir a respeito “do sentido conotativo das palavras ou em pequenos detalhes que o tradutor pode determinar precisamente a posição do autor ou a mensagem que esse pretende transmitir”<sup>108</sup> (FONTANET, 2009, p. 224). Esses detalhes são importantes, pois para ela, “numa obra literária, a simpatia que um personagem desperta no leitor, e que é um fator decisivo, pode depender de detalhes que a princípio aparentam ser inúteis”<sup>109</sup> (FONTANET, 2009, p. 225).

Fontanet é contra o uso, seja em sala de aula, seja por escolha dos alunos fora dela, de “traduções modelo” ou textos de apoio, pois seu uso comprometeria a criatividade dos estudantes. Porém acredita que é importante mencionar a viabilidade de seu uso como fonte de pesquisa para os estudantes. Por outro lado, Fontanet prefere explicar aos estudantes o modo como traduz, por exemplo, trocadilhos, explicitando que cada pessoa tem um método próprio para isso, e que em último caso, pode-se optar por outro efeito estilístico (FONTANET, 2009, p. 222).

Bernd Stefanink e Ionana Bălăcescu afirmam ainda que a criatividade não está ligada somente às traduções de textos literários, mas é uma característica necessária para qualquer tradutor profissional (STEFANINK; BĂLĂCESCU, 2009, p. 289), pois detém um aspecto cognitivo, o qual foi “comprovado por pesquisas cognitivas sobre a estrutura e funcionamento do cérebro humano”<sup>110</sup> (FONTANET, 2009, p. 290). Ademais, a solução criativa estaria diretamente relacionada à sensibilidade para percepção de problemas no texto e sua resolução (FONTANET, 2009, p. 293).

---

<sup>107</sup> “Pour les y sensibilizer, il est bon de leur confier des textes qui les contraignent à jouer les détectives pour tirer le meilleur parti de toutes les sources d’informations exploitables (qu’elles soient d’ordre textuel ou extratextuel) et repérer les indices permettant de mieux circonscrire le vouloir-dire de l’auteur.”

<sup>108</sup> “C’est souvent en s’arrêtant sur la dimension connotative des mots ou sur de petits détails que le traducteur peut déterminer précisément la position de l’auteur ou le message que celui-ci entend transmettre.”

<sup>109</sup> “Dans une œuvre littéraire, la sympathie que fait naître un personnage chez le lecteur, qui est un facteur décisif, peut être tributaire de détails d’apparence futile.”

<sup>110</sup> “En leur montrant que leurs solutions créatives étaient légitimées par les recherches de cognitivistes sur la structure et le fonctionnement du cerveau humain.”

Para finalizar suas escolhas metodológicas, Fontanet afirma realizar uma “avaliação diferenciada” que permite ao estudante tomar consciência dos aspectos nos quais devem se concentrar, e essa diferenciação está ao optar por notas decompostas, conforme as seguintes características: precisão semântica, qualidade da redação, adequação à função do texto e qualidade dos comentários. A opção por essa decomposição da nota é justificada na “importância de mostrar ao estudante onde estão seus pontos fracos e fortes, permitindo a ele corrigir suas falhas e preservar os demais”<sup>111</sup> (FONTANET, 2009, p. 231).

### ***3.1.3. Dorothy Kelly***

Dorothy Kelly relata métodos e técnicas mais comuns para o ensino de tradução, afirmando que “a intenção não é optar por nenhum desses métodos em particular, mas comentar a respeito de sua utilidade e erros potenciais”<sup>112</sup> (KELLY, 2005, p. 97). Porém, de acordo com ela, a combinação de alguns métodos conduziria ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os métodos, Kelly relata o uso de palestras ou conferências destinadas a grupos com muitos estudantes. Porém, mesmo acreditando que conferências bem organizadas, com uso de técnicas que prendam a atenção dos estudantes e os façam interagir, podem contribuir para a formação do tradutor, seu uso “tem sido muito criticado por ser uma abordagem centrada no professor, o que é rejeitado por muitos autores que buscam abordagens centradas nos alunos”<sup>113</sup> (KELLY, 2005, p. 98). Assim, ao recorrer a esse método, o professor deve ter em mente que o conteúdo apresentado não seja obtido por uma simples leitura que pode ser alcançada facilmente pelos alunos, devendo relacioná-lo a algo já visto por eles sem que se torne redundante. O professor no papel de palestrante deve se lembrar de usar suportes

---

<sup>111</sup> “L’importance est de signaler à l’étudiant où se situent ses faiblesses et ses atouts, de manière à lui permettre de corriger les unes et de préserver les autres.”

<sup>112</sup> “The intention is not to opt for any one of them in particular, but rather to comment on their usefulness and potential pitfalls in different contexts and at different levels of training.”

<sup>113</sup> “The lecture has been much criticized as the epitome of teacher-centred approaches, and is thus rejected out of hand by many authors favouring student-centred approaches.”

visuais, não falar muito rápido, para que seja possível tomadas de notas e a troca de técnica após aproximadamente 15 minutos de fala para que os alunos não se dispersem e, ao final, fazer a conexão entre o que foi apresentado no começo da conferência com a conclusão.

Há também a escolha pelo uso de seminários apresentados pelos estudantes como resultado de trabalhos ou traduções, que, de acordo com Kelly, é algo comum em programas de formação de tradutores. Segundo a pesquisadora, isso é algo importante para a formação de futuros tradutores, pois “permite a aquisição de uma valiosa competência de falar em público, muito demandada por empregadores e pouco desenvolvida nas universidades”<sup>114</sup> (KELLY, 2005, p. 100).

Outra opção para trabalhar com turmas de tamanho pequeno a mediano seria subdividi-la em pares ou grupos de trabalhos de até cinco estudantes. Dentre as técnicas citadas por Kelly (2005, p. 101-102), pode-se elencar: as dinâmicas de grupos embasadas na técnica de *brainstorming*;<sup>115</sup> debates em pequenos grupos com relato posterior à classe<sup>116</sup> (mais usado em estágios iniciais); debates cruzados,<sup>117</sup> o qual busca a transferência de ideias entre os grupos; monitoria;<sup>118</sup> “encenar” a atuação como tradutores profissionais,<sup>119</sup> além de grupos de trabalho.<sup>120</sup> Kelly acredita, assim como Kiraly, na abordagem socioconstrutivista, em que o ensino colaborativo é a chave para a aprendizagem, como pode ser observado na afirmação abaixo:

[...] pesquisas educacionais mostraram que o ensino colaborativo é mais rico e eficiente. [...] trabalhos em grupo é uma importante experiência social e pessoal para os estudantes. [...] conhecimentos interpessoais não são somente um elemento importante da atividade tradutória profissional, mas também um

<sup>114</sup> “They do have the advantage of allowing acquisition of the valuable generic competence of public speaking, much demanded by employers and little developed on the whole at universities.”

<sup>115</sup> “Brainstorming – This consists of spontaneous generation of ideas to foster lateral or creative thinking.”

<sup>116</sup> “Buzz group - Brief debate on an issue in a group of two or three for subsequent reporting back to the whole class group or plenary.”

<sup>117</sup> “Cross-over groups – These groups of three or five students which break up and re-form in a different distribution to ensure transfer of ideas between groups.”

<sup>118</sup> “Peer-tutoring – Students teach and learn from one another.”

<sup>119</sup> “Role play [...] roles are assigned to simulate professional situation.”

<sup>120</sup> “Syndicate or work group – Normally a group set up to carry out a project (a translation commission) and report back to a plenary class session.”

conhecimento essencial muito demandado pelos empregadores. [Por fim] [...] pequenos grupos mostram ser mais propícios ao desenvolvimento de conhecimentos cognitivos de alto nível que grandes grupos, como no que concerne à resolução de problemas, raciocínio e justificativa de propostas e decisões<sup>121</sup> (KELLY, 2005, p. 102).

Kelly acredita ainda que, ao propor a realização de projetos de tradução, utilizando textos reais, o aprendiz defronta-se com problemas que só seriam encontrados no cenário profissional e, assim, detém uma formação mais completa e real, conforme proposto por Kiraly (2000). Porém, Kelly percebe que a proposta de Hurtado Albir (1999), relacionada à apresentação de tarefas aos aprendizes, é um modo importante e eficiente de o aprendiz começar a praticar seu futuro ofício e permitir ao professor acompanhar seu aprendizado. Afirma ainda que essas duas abordagens – socioconstrutivista e por tarefas – são complementares e não antagônicas, diferindo-se somente do nível de aprendizado do estudante e devem ser entendidas como um sequenciamento de um processo de aprendizado a partir da aquisição da autonomia do estudante.

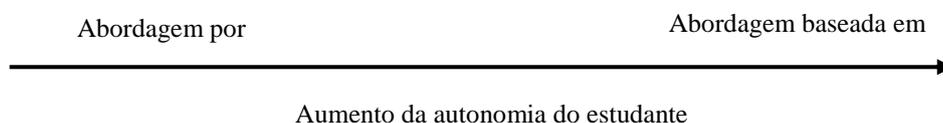


Figura 8. Autonomia do estudante e abordagens adequadas ao ensino (KELLY, 2005, p. 116).

<sup>121</sup> “Team work is useful and positive in translator training for several reasons. Firstly, educational research shows that collaborative learning is richer and more effective. Secondly, team work is an important social and personal experience for students. Thirdly, interpersonal skills are not only an important element of professional translator activity, but also an essential generic skill in much demand by employers. Fourthly, small groups prove to be more conducive than large-group activity to the development of high-level cognitive skills such as problem-solving, reasoning or justifying proposals and decisions.”

### ***3.2. O modo como o texto literário é tratado por essas metodologias e esses tradutores***

O texto literário em geral é tratado como um texto repleto de intenções ou ideologias, de figuras de linguagem, e que busca de algum modo repassar ideologias. Essa visão simplificada pode levar o leigo a cair no erro de afirmar que a tradução de textos literários é realizada da mesma maneira que os textos pragmáticos e, por isso, o tradutor não precisaria de uma formação ou conhecimentos especiais. Porém, percebe-se a necessidade dos tradutores, que se debruçam sobre a teorização da tradução literária, sua prática e seu ensino, de conceituar para o tradutor em formação o que seria esse texto literário, suas características e demandas. Assim, o que se busca nesta seção é apresentar conceitos relacionados aos textos literários de tradutores como Hurtado Albir (1999) e Christiane Nord (2008) e, por fim, da *Plataforma Europeia Destinada à Tradução Literária*<sup>122</sup> (PETRA), que engloba diversas organizações relacionadas à tradução de textos literários produzidas no continente europeu.

#### ***3.2.1. A percepção de Amparo Hurtado Albir***

Com relação à tradução literária, Hurtado Albir afirma que sendo o texto literário carregado de função estética, o tradutor deve ter uma sólida formação literária, ser um leitor voraz e sensível à escrita literária (HURTADO ALBIR, 1999, p. 167). “Enfrentar esse tipo de texto exige uma competência literária por parte do tradutor, pois ser um bom redator é condição necessária, mas não o suficiente [...] essa só é adquirida após uma exposição continuada a textos literários”<sup>123</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p.

<sup>122</sup> *PLATEFORME Européenne pour la Traduction Littéraire*. Disponível em: <<http://www.petra2011.eu/>>. Acesso em: jun. 2013.

<sup>123</sup> “Enfrentarse a este tipo de textos exige una competencia literaria por parte del traductor, pues ser un buen redactor es condición necesaria pero no suficiente. [...] La competencia literaria sólo se adquiere tras una exposición continuada a los textos literarios.”

167). Deve-se ressaltar que as estratégias e técnicas aprendidas na prática de tradução de textos gerais serão extremamente importantes para a prática de tradução literária.

De acordo com Hurtado Albir (1999, p. 170), o aprendiz deverá estar apto a compreender as diferenças entre o texto literário e o comum, identificar problemas tradutórios relacionados ao estilo (pontuação, jogos de palavra, ritmo, etc.), à cultura, à linguística, à intertextualidade, aos sotaques, ao estilo do autor e também deve estar atento às ideologias presentes nos textos. Visto que, além de “[...] serem textos híbridos [as obras literárias] com relação ao tema abordado e podem inclusive abrigar linguagens de especialidade [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 168), a tradução literária pode deter várias finalidades de acordo com o destinatário e o *status* da obra traduzida. Com relação à finalidade da tradução literária, essa pesquisadora afirma que a tradução pode ser “artística”, a qual substituiria o original, complementar ao texto original, ou seja, a tradução comentada e, por último, pode ser uma adaptação.

Por essa razão, o tradutor em formação deverá “saber resolver dificuldades próprias dos textos literários e reproduzir no texto traduzido a carga literária contida no original”<sup>124</sup> (HURTADO ALBIR, 1999, p. 169). Por outro lado, deverá também conhecer os aspectos profissionais da tradução literária, saber usar as ferramentas e recursos destinados ou adaptados ao tradutor literário, além de saber sequenciar o processo de tradução literária (leitura completa do texto e determinar as unidades de tradução; buscar a versão final desde o princípio marcando as dúvidas e, por último, determinar a versão final, revisar).

Hurtado Albir acredita que o estudante deverá *a priori* identificar aspectos relacionados à tradução de textos literários para que consiga traduzir os diversos gêneros literários (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170-171), pois é importante que o aprendiz assimile os princípios metodológicos que norteiam a tradução literária, como:

1. Captar as convergências e divergências entre a linguagem literária e do cotidiano;<sup>125</sup>

<sup>124</sup> “[el estudiante] tendrá que saber resolver dificultades propias de los textos literarios; se trata de reproducir en el texto traducido, el valor literario del texto original.”

<sup>125</sup> “Captar las convergencias y divergencias entre el lenguaje literario y el lenguaje ordinario” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

2. Saber identificar e resolver unidades de tradução relacionadas:
  - a. Ao estilo;<sup>126</sup>
  - b. Às mudanças de registro;<sup>127</sup>
  - c. Às referências culturais e extralinguísticas;<sup>128</sup>
  - d. À intertextualidade;<sup>129</sup>
  - e. Aos dialetos geográficos, sociais e temporais;<sup>130</sup>
  - f. Às características próprias do estilo do autor ou personagem.<sup>131</sup>
3. Ser criativo;<sup>132</sup>
4. Ter consciência dos perigos de manipulação com finalidades ideológicas;<sup>133</sup>
5. Compreender a importância da documentação e adotar estratégias adequadas;<sup>134</sup>
6. Saber identificar, caracterizar e classificar os diversos gêneros literários.<sup>135</sup>

---

<sup>126</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con los rasgos condicionantes del estilo” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

<sup>127</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con los cambios de registro, que son cambios en situación interna del texto” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

<sup>128</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con las referencias culturales y extralingüísticas [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

<sup>129</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con la intertextualidad [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

<sup>130</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con los dialectos geográficos, sociales y temporales [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 170).

<sup>131</sup> “Saber identificar y resolver los problemas de traducción relacionados con los idioletos, que son los rasgos propios del estilo de un autor o personaje” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 171).

<sup>132</sup> “Desarrollar la creatividad [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 171).

<sup>133</sup> “Ser consciente de los peligros de la manipulación con finalidades ideológicas [...]” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 171)

<sup>134</sup> “Captar la importancia de la documentación y saber adquirir las estrategias adecuadas” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 171).

<sup>135</sup> “Saber identificar, caracterizar y clasificar los distintos géneros literarios” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 171).

### 3.2.2. *A percepção de Christiane Nord*

Nord (2008) afirma que alguns pontos caracterizam o texto literário a ser traduzido: o reconhecimento do autor na cultura de partida em que se insere; o texto literário é repleto de ideologias, no qual o autor por diversas vezes pretende “oferecer uma visão pessoal da realidade descrevendo-a de modo alternativo ou ficcional”<sup>136</sup> (NORD, 2008, p. 99-100), sendo a função expressiva muito mais importante que a referencial; os destinatários possuem características próprias condicionadas por sua experiência literária, o que os capacitam a interpretar os textos literários, ou seja, deter uma competência literária; além de ter características relacionadas a fatores situacionais, como, tempo, espaço e motivação (NORD, 2008, p. 99-100).

Percebe-se então que a escrita literária contém desvios da comunicação cotidiana, pois a criatividade é fator necessário para obter o componente conotativo, expressivo e estético próprios, que podem ajudar o leitor a compreender o que o autor quis transmitir. Assim, é inegável que o texto literário tenha efeitos estéticos e poéticos particulares que podem influenciar a relação entre autor e leitor (NORD, 2008, p. 101).

Por outro lado, as características da tradução literária são marcadas pela intenção literária do autor e expectativas do leitor, sendo esses dois agentes literários ligados a culturas distintas, e a literariedade uma característica específica de cada cultura. Desse modo, percebe-se que a “boa tradução [...] evita os caminhos de expressão convencional conhecida”<sup>137</sup> (NORD, 2008, p. 105), além de demonstrar a interpretação do tradutor a respeito da obra.

Nord relembra que a tradução de textos literários é mais que uma simples interpretação de signos e significados, e, por isso, “o equilíbrio entre função e efeito é bastante delicado na comunicação literária intercultural [...] sendo que uma tradução

---

<sup>136</sup> “[...] offrir une vision personnelle de la réalité, en la décrivant comme un monde alternatif ou fictif [...]”

<sup>137</sup> “[...] la bonne littérature [...] évite les chemins connus de l’expression conventionnelle.”

ideal deverá ter a mesma finalidade e o mesmo efeito que o texto original”<sup>138</sup> (NORD, 2008, p. 108). Por outro lado, a tradução terá capacidade de ampliar a existência da obra em outra cultura.

### ***3.3.3. A percepção da PETRA – Plateforme Européenne pour la Traduction Littéraire***

PETRA é uma plataforma destinada às organizações nacionais e transnacionais que realizam traduções literárias no contexto europeu, sendo uma iniciativa de cinco coorganizadores: *Literarisches Colloquium Berlin* (Alemanha),<sup>139</sup> *Passa Porta* (Bélgica),<sup>140</sup> *Polish Book Institute* (Polônia),<sup>141</sup> *Slovak Literary Translators’ Society* (Eslováquia)<sup>142</sup> e *Transeuropeennes* (França)<sup>143</sup> (PETRA, 2012, p. 10).

É financiada pelo Conselho Europeu de Associações de Tradutores Literários (CEATL);<sup>144</sup> Fundação Calouste Gulbenkian;<sup>145</sup> Instituto Robert Bosch;<sup>146</sup> a fundação pública suíça Pro Helvetia;<sup>147</sup> pelo Centro de Especialidade em Tradução Literária (ELV)<sup>148</sup> – uma parceria entre a Universidade de Utrech, Holanda, e a Universidade de Lessius, Antuérpia, Bélgica; a Fundação S. Fischer Stiftung;<sup>149</sup> o

---

<sup>138</sup> “L’équilibre entre fonction et effet est très délicat dans la communication littéraire interculturelle [...] Une traduction idéale aurait alors la même finalité et le même effet que le texte source.”

<sup>139</sup> *LITERARISCHES Colloquium Berlin (Germany).*

<sup>140</sup> *PASSA Porta (Belgium).*

<sup>141</sup> *THE POLISH Book Institute (Poland).*

<sup>142</sup> *THE SLOVAK Literary Translators’ Society (Slovakia).*

<sup>143</sup> *TRANSEUROPEENNES (France).*

<sup>144</sup> *CEATL (European Council of Literary Translators’ Associations).*

<sup>145</sup> *THE Calouste Gulbenkian Foundation.*

<sup>146</sup> *THE Robert Bosch Stiftung.*

<sup>147</sup> *THE Stiftung ProHelvetia.*

<sup>148</sup> *ELV (Expertisecentrum Literair Vertalen).*

<sup>149</sup> *THE S. Fischer Stiftung.*

Fundo de Literatura Flamengo;<sup>150</sup> o Centro Europeu de Tradução Literária (CETL)<sup>151</sup> e a Loteria Nacional Belga<sup>152</sup> (PETRA, 2012, p. 10-11; 45).

Conforme afirmação de Umberto Eco, “a língua da Europa é a tradução”<sup>153</sup> (PETRA, 2012, p. 9); assim a criação da PETRA tem como justificativa a importância da tradução no contexto europeu e, conseqüentemente, participação de diversos atores relacionados à tradução literária na Europa, como podemos observar nesta citação:

Na Europa, o treinamento e a educação de alto nível destinados aos tradutores de textos literários são necessários. Para alcançar essa pretensão, é preciso que todos os componentes deste campo colaborem: universidades, institutos de ensino superior, fundos literários, organizações de tradutores e editores<sup>154</sup> (PETRA, 2012, p. 12).

Os organizadores da PETRA acreditam que “os legisladores, tanto em nível nacional quanto regional, precisam se conscientizar a respeito da importância da tradução literária [...]”<sup>155</sup> (PETRA, 2012, p. 11). Por esse motivo, a PETRA tem como objetivos gerais:

- ❖ Promover e apoiar a tradução literária e seus tradutores na Europa;
- ❖ Coletar dados para melhor compreensão da situação da tradução literária por meio de seus tradutores na Europa;
- ❖ Propor medidas concretas para melhorar a situação dos tradutores de textos literários, tendo como base os dados coletados;
- ❖ Trabalhar em prol de um fórum destinado à tradução literária, à reflexão, comunicação e troca de experiências e opiniões;

<sup>150</sup> *THE Flemish Literature Fund.*

<sup>151</sup> *CETL (European Centre of Literary Translation).*

<sup>152</sup> *LOTÉRIE Nationale Belgium.*

<sup>153</sup> “The language of Europe is translation.”

<sup>154</sup> “In Europe, high-level training and education for literary translators is necessary. To achieve this, all of the actors in the field need to collaborate: universities and institutes of higher education, literary funds, translators’ organisations and publishers.”

<sup>155</sup> “Policy makers, on both a national and regional level, need to be aware of the importance of literary translation.”

❖ Apresentar a tradução literária como atividade, aventura e processo artístico interessante e demandado por um público maior.

De acordo com resoluções do primeiro congresso realizado pela PETRA em 2011 e publicadas em 2012 em formato de recomendações, a PETRA atribui um importante papel ao ensino de tradução literária, conforme pode ser observado:

É consenso que a tradução literária representa a mais complexa forma de tradução, pois é uma atividade intelectual que requer um profundo conhecimento tanto da língua fonte quanto da língua de chegada. Além disso, requer conhecimento relativo aos sistemas literários e culturais das línguas envolvidas. E isso requer técnicas de tradução específicas para a tradução literária. Enquanto o talento para a escrita não pode ser ensinado, as habilidades mencionadas acima podem ser adquiridas por meio de treinamento especialmente destinado à tradução literária<sup>156</sup> (PETRA, 2012, p. 13).

Já com relação ao currículo mínimo do curso e ao perfil dos professores presentes em cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação no continente europeu, a PETRA ressalta que:

Deve-se acrescentar que não há um consenso mínimo a respeito da estrutura e conteúdo dos programas destinados à tradução literária. Do mesmo modo, não há padrões de competência em tradução literária, tanto para pós-graduados quanto para graduados. Os perfis de professores ativos nos programas universitários de tradução literária são muito diferentes e muitas vezes vêm de disciplinas tradicionais como linguística, estudos literários, filologia, etc, ao invés de ser do campo da própria tradução literária. [...] As iniciativas conjuntas dos institutos de ensino superior e profissional parecem ter encontrado um modo mais eficaz para suprir as necessidades da formação e educação. Na verdade, o que é realmente importante aqui é que a colaboração entre os tradutores experientes e outros profissionais seja mais fácil. Além disso, o estabelecimento de padrões parece ser mais viável, embora a prática corrente apresente dificuldades em garantir uma rápida transferência entre um bacharelado e um mestrado para cursos especializados. Ademais, a definição dos níveis finais é problemática<sup>157</sup> (PETRA, 2012, p. 13).

<sup>156</sup> “It is generally agreed that literary translation represents the most complex form of translation. It is an intellectual activity that requires a profound knowledge of the source as well as of the target language. Moreover it requires knowledge of the literary and cultural systems of the languages involved. And it requires translation techniques specific to literary translation. Whereas writing talent may be something that can’t be taught, the skills mentioned above can be acquired via training especially designed for literary translation.”

<sup>157</sup> “To this it should be added that there is no minimum consensus about the structure and content of programmes for literary translation. Equally, there are no standards of competence in literary

Percebe-se com a criação desta plataforma a importância que a tradução de textos literários tem na Europa, pois, além de criarem uma organização para o fortalecimento da classe, buscaram o aprimoramento dos profissionais que já atuam no mercado e lutam pela melhoria da formação dos tradutores em instituições europeias.

Tendo apresentado algumas metodologias publicadas no contexto europeu, temos a certeza, como relatado por Georges Bastin e Monique Cormier, de que “o tradutor trabalha metodicamente. Não que exista um método universal aplicável a tudo, longe disso. Mas, existe um método. O tradutor se organiza a partir do momento da recepção do texto até o momento de entrega de sua tradução ao cliente”<sup>158</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 38). É com esse argumento que acreditamos que existam metodologias para o ensino de tradução de textos literários no contexto brasileiro, porém ainda não foram publicadas, mas que podem ser observadas nas obras a respeito da tradução literária e durante as aulas de prática de tradução de textos literários.

Por esse motivo, o próximo capítulo será destinado a responder alguns questionamentos relevantes para essa discussão, como:

- ❖ “Qual a concepção do texto literário?”;
- ❖ “Qual o conceito de leitura e interpretação do texto literário?”;
- ❖ “Qual o conceito de leitura e interpretação com vistas à tradução?”.

---

translation, either for graduates or undergraduates. Also the profiles of teachers active in university programmes for literary translation are very different and often come from traditional disciplines such as linguistics, literary studies, philology etc. rather than from the field of literary translation itself. [...]The joint initiatives of institutes of higher education and the professional field seem to meet in a more efficient way the needs for training and education. Indeed, here the important point of collaboration with experienced translators and other professionals is much easier. Also the establishment of standards seems to be more feasible, although current practice shows difficulties in assuring a swift transfer from a bachelor or master degree to such specialised courses. Also the definition of final degrees is problematic.”

<sup>158</sup> “Le traducteur travaille méthodiquement. Non qu’il existe une méthode universelle appliquée par tous, loin s’en faut. Mais il y a méthode. Entre ça réception du text et la livraison de sa traduction au clien, le traducteur s’organise.”

## ***CAPÍTULO 2***

### ***O texto literário e sua tradução***

*Une des grandes difficultés de l'art d'écrire, et principalement des traductions, est de savoir jusqu'à quel point on peut sacrifier l'énergie à la noblesse, la correction à la facilité, la justesse rigoureuse à la mécanique du style.*

Jean Le Rond d'Alembert, 1763.

#### 4. O texto literário

Compreender o universo do texto literário é buscar antes de tudo compreender a visão de mundo e a criatividade de quem o escreve e de quem o lê. O texto literário representa não somente o autor, mas todo o contexto histórico-social-político e cultural que o cerca, e também sua experiência de vida e sua psique. Desse modo, o texto literário está diretamente atrelado à língua de origem, bem como às questões políticas, às questões econômicas, às questões sociais e culturais das mais diversas ordens; enfim, o texto literário tem ligações com a comunidade em que o autor está inserido, como podemos observar na afirmação de Claire Kramsch:

A língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas. [...] as palavras que as pessoas usam refletem sua experiência pessoal. Elas expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis, pois se referem a um acúmulo de conhecimento sobre o mundo que as pessoas compartilham entre si. As palavras também refletem as atitudes e crenças do autor, seu ponto de vista. Em ambos os casos, *a linguagem expressa a realidade cultural*<sup>159</sup> (KRAMSH, 2009, p. 3).

Assim, o conceito do que é um texto literário pode variar de um leitor a outro, de um autor a outro, de um tradutor a outro, de um crítico a outro. Buscaremos nesta seção abordar esta questão, sem, contudo fugir da complexidade do tema; tentaremos não simplificar, mas também não cair na facilidade de dizer que não há uma abordagem dessa tipologia textual. Discutir o valor da estética e da forma em um texto, a liberdade do autor durante a criação e as emoções passadas por meio do emprego das palavras, é, por vezes, pisar em falso e correr riscos. Riscos maiores ainda ocorrem ao se discutir a tradução do texto literário, o produto final do processo tradutório: sua função, seus objetivos na cultura de chegada, sua “fidelidade” quanto à perspectiva do autor do original, ou sua “fidelidade” à cultura receptora. Afinal, como manifestar

---

<sup>159</sup> “Language is the principal means whereby we conduct out social lives. [...] the words people utter refer to common experience. They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share. Words also reflect their authors’ attitudes and beliefs, their point of view, that are also those of others. In both cases, *language expresses cultural reality*.”

“atitudes comuns, crenças e valores que são refletidos no modo como os membros de um grupo usam a língua”<sup>160</sup> (KRAMSCH, 2009, p. 6) por meio de um texto literário?

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas percepções, não exaustivas, a respeito do texto literário na visão do escritor, do leitor e do tradutor, além de procurar discutir a leitura e a interpretação do texto literário e, posteriormente, de sua tradução. Ele está subdividido em três tópicos, os quais buscam descrever, num primeiro momento, (a) as características do texto literário, em seguida, (b) a concepção de leitura e interpretação do texto literário, e, por fim, (c) a questão da leitura e interpretação de tradução literária.

Vale ressaltar que não propomos uma nova conceituação do texto literário, de sua leitura ou interpretação, tampouco da leitura e interpretação da tradução de textos literários, mas pretendemos apresentar concepções de teóricos e críticos literários renomados a esse respeito. Acreditamos que a subdivisão deste capítulo, tal como apresentada a seguir, seja importante para a compreensão do propósito desta pesquisa: o ensino da prática de tradução de textos literários, afinal de contas, seria no mínimo inconsistente enfrentar-se um texto literário com vistas à tradução sem se ter uma ideia do que ele implica e do que solicita ao leitor e ao tradutor para seu enfrentamento.

#### ***4.1. A concepção do texto literário – especificidades do texto literário***

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

A partir dessa citação de Antonio Candido, presente no ensaio “O direito à literatura”, vê-se que lidamos com uma escrita única e ao mesmo tempo diferenciada, que pode ser representada por textos dos mais comuns aos mais elaborados, como os escritos de Shakespeare, e que, a princípio, nosso objetivo será identificar características

---

<sup>160</sup> “Common attitudes, beliefs, and values are reflected in the way members of the group use language [...]”

que distinguem os textos literários dos textos pragmáticos. Pode-se dizer que o texto literário é a recriação de uma realidade e é caracterizado pela função estética e poética da linguagem utilizada, por meio do uso de recursos estilísticos, ou seja, a combinação de beleza, criatividade, ritmo, sonoridade, enfim, de sua forma, conforme descrito nesta citação:

Por forma literária entendemos o conjunto de elementos mais evidentes à primeira vista: no poema – ritmo, tipo de verso (se fixo, se livre, estrofe, rima, maior ou menor concentração do eu lírico, predominância de metáforas ou metonímias, imagens que se conjugam ou explodem, maior intelectualismo ou maior sentimentalismo etc.; na narrativa – intriga, caráter linear ou elusivo dos acontecimentos e, ligado a isso, o tratamento dado ao tempo e ao espaço, o foco narrativo (se em primeira ou terceira pessoa), a maneira de como o narrador se relaciona com os personagens etc. (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 34).

Conceito primordial para o entendimento da construção e feitura do texto literário e de sua tradução, conforme afirma Benjamin n’*A tarefa-renúncia do tradutor* (2001), na forma literária, segundo Corrêa e Hess (2011, p. 162):

[...] os elementos advindos da forma social, que são extraliterários, são processados, trabalhados, transfigurados pelo autor até se tornarem objetos estéticos, isto é, forma estética. Os elementos não literários tornam-se algo diferente do que eram antes de serem transformados em objetos literários, os quais guardam em seu interior a substância do que foram anteriormente os elementos extraliterários. Dessa maneira é que a forma literária mantém uma relação indireta com o mundo onde foi produzida pelo autor, embora passe a constituir, como objeto literário, um mundo próprio, organizado e criado pelo trabalho estético. A forma literária [...] concretiza-se a partir de um movimento, uma articulação, uma reorganização que dinamiza tensões profundas da vida social, assim, portanto, a forma literária não se constitui como objeto estático, mas como processo ativo e como relação entre os vários elementos do texto, propiciando uma articulação de fatores variados, como a história social inserida na forma, as marcas do trabalho do escritor deixadas nas formas do texto, a intervenção do leitor que procura acompanhar o movimento do texto.

Sendo assim, o texto literário, constituído de forma complexa e dinâmica, já que é histórico, tem como objetivo emocionar, tocar, levar o leitor a mergulhar fundo no universo criado pelo autor. O texto literário não teria, portanto, funções científicas e pragmáticas – estaria mais ligado à subjetividade, ao imaginário, à emoção, ao fantástico, ao lúdico. Em resumo, “tomar um texto como literário quer dizer tomá-lo como um texto no qual as funções pragmáticas da linguagem embora não sejam

abolidas, ficam subordinadas à função estética ou poética” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 9). Por outro lado, deve-se observar que a forma do texto literário também carrega consigo como função conectar valores socioculturais presentes em sua escrita, bem como intenções e detalhes da obra (diga-se: intenção da obra e não do autor, já que é impossível determiná-la):

A forma é, por si mesma, uma tentativa de ajustar partes desconexas, captar a totalidade social. A obra produz um significado, ou uma forma, para tudo isso que parece desconexo [...] O aparentemente desconexo, a sociedade, é o conteúdo. Na verdade, não é desconexo, mas não é perceptível a olho nu. A obra de arte é um modo privilegiado de percepção dos nexos sociais (BASTOS, 2011, p. 35).

É, portanto, a partir da leitura de “A tarefa-renúncia do tradutor”, de Benjamim (2001), que se impõe aqui o privilégio da forma literária como principal foco para nos acercarmos da difícil, mas não impossível, tarefa de “ensinar” a traduzir. Para Benjamin, a tradução de um texto literário não tem por função comunicar, como o tem um texto pragmático:

[...] a arte pressupõe a natureza corporal e espiritual do homem; mas, em nenhuma de suas obras, pressupõe sua atenção. Pois nenhum poema dirige-se ao leitor, nenhum quadro, ao espectador, nenhuma sinfonia aos ouvintes. E uma tradução? Será ela dirigida a leitores que não compreendem o original? [...] O que “diz” uma obra poética? O que comunica? Muito pouco para quem compreende. O que lhe é essencial não é a comunicação, não é o enunciado. E, no entanto, a tradução que pretendesse comunicar algo não poderia comunicar nada que não fosse comunicação, portanto, algo de inessencial. Pois essa é mesmo uma característica distintiva das más traduções. Mas aquilo que está numa obra literária, para além do que é comunicado (e mesmo o mau tradutor admite que isso é o essencial), não seria isto aquilo que se reconhece em geral como o inaferrável, o misterioso, o “poético”? Aquilo que o tradutor só pode restituir ao tornar-se ele mesmo, um poeta? De fato, daí deriva uma segunda característica da má tradução, que se pode definir, conseqüentemente, como uma transmissão inexata do conteúdo inessencial. E assim é, sempre que a tradução se compromete a servir o leitor. Mas se ela fosse destinada ao leitor, também o original deveria ser. Se o original não existe em função do leitor, como poderíamos compreender a tradução a partir de uma relação dessa espécie? (BENJAMIM, 2001, p. 189 e 191).

Desse modo, percebe-se que o texto literário demonstra certa intencionalidade ao permitir que sua leitura seja polissêmica, ambígua. No texto

literário, tanto a forma quanto o conteúdo transmitem sentido, são plurissignificantes em maior ou menor medida.

Por essas razões, o texto literário, enquanto manifestação artística, se revela uma escrita complexa, promovendo uma interação entre códigos representantes de um grupo social ou, ainda, de sua subversão, já que se torna um jogo de métrica, de estilística, de ideologias, de retórica, como observado por Antonio Candido, “[...] os elementos de ordem social serão filtrados através de uma concepção estética e trazidos ao nível da feitura, para entender a singularidade e a autonomia da obra” (CANDIDO, 2000, p. 15). Por outro lado, Candido assevera ainda que o texto literário é antes de tudo um fator de humanização; por essa razão, cada sociedade tem características literárias próprias que são influenciadas por todo o contexto histórico, cultural e econômico:

Ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 175).

Ao não apresentar registros pragmáticos como seu cerne, embora os utilize para outros fins, a configuração artística, em seus desdobramentos linguísticos e culturais, permite que as obras não envelheçam e que sejam recontextualizadas e realocadas em sua própria cultura de origem, bem como alocadas em outra cultura por meio de sua tradução. Pois, “se as obras literárias fossem apenas registros cronológicos e factuais, perderiam seu valor quando os fatos caducassem” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 10). Assim, percebe-se que é por meio da cognição do leitor, do autor, e da sociedade como um todo, inclusive das suas instituições, de seu reconhecimento de mundo e de sua observação, que o texto é reconhecido como obra de arte literária. De acordo com Candido, o texto literário detém funções importantes para seus leitores e para a sociedade da qual se origina:

[...] podemos distinguir pelo menos três faces [da função da literatura]: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo

dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176).

Portanto, ao reconhecer as multiplicidades contidas na escrita literária, o leitor demonstra uma bagagem referente ao conhecimento de mundo que o permite compreender o significado daqueles jogos de palavras. Logo, não se pode dizer que um texto detém uma interpretação única, já que, principalmente no texto literário, como ficou claro, há uma multiplicidade de significados, não havendo significado estável<sup>161</sup> (OTTONI, 1996, p. 23); isso permitiria a existência de diversas traduções.

[...] a tradução é posterior ao original e assinala, no caso de obras importantes, que jamais encontram à época de sua criação seu tradutor de eleição, o estágio de continuação de sua vida. [...] Assim, finalmente, a tradução tende a expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si. Ela própria não é capaz de revelar, nem é capaz de instituir essa relação oculta; pode, porém apresentá-la, atualizando-a de maneira germinal ou intensiva. [...] (BENJAMIM, 2001, p. 193 e 195)

[...] na continuação da vida [...] o original se modifica. Também existe maturação póstuma das palavras que já se fixaram: elementos que à época do autor podem ter obedecido a uma tendência de sua linguagem poética, poderão mais tarde ter-se esgotado; tendências implícitas podem destacar-se *ex novo* daquilo que já possui forma.[...] da mesma forma com que o tom e significado das grandes obras poéticas se transformam completamente ao longo dos séculos, também a língua materna do tradutor se transforma. Pois enquanto a palavra do poeta perdura em sua língua materna, mesmo a maior tradução está fadada a desaparecer dentro da evolução de sua língua e a soçobrar em sua renovação. Tão longe está de ser a equação surda entre duas línguas findas que, precisamente, dentre todas as formas, a ela mais propriamente compete atentar para aquela maturação póstuma da palavra estrangeira, e para as dolorosas contrações da própria (BENJAMIM, 2001, p. 197).

Vale lembrar que o texto literário é também uma forma múltipla, já que é formado de outros textos ou intertextos. Com relação à intertextualidade, Roland Barthes afirma que o texto é um “espaço de muitas dimensões, no qual estão casados e contestados vários tipos de escrituras, não sendo nenhum deles original: o texto é um tecido de citações que resulta de milhares de fontes de cultura” (BARTHES, 1988, p. 68-69).

<sup>161</sup> Isso não significa que seja impossível abordar o significado de um texto literário. O significado pode não ser estável, pré-definido, porém não é volúvel, ele é determinado historicamente pela comunidade de leitores (JAUSS, 2002).

É por meio do texto literário que o leitor é apresentado a diversos costumes diferentes do seu, a outras versões da história que ele desconhece, mas que, pela obra literária, permite-lhe recriar em sua imaginação a atmosfera presente naquele momento histórico ou aquilo que o autor desejou fazê-lo (re)vivenciar: “pela obra literária, passa-se a ter outra dimensão da história, que não se reduz ao registro cronológico e factual. É uma maneira outra de falar da vida e do mundo” (BASTOS; ARAÚJO; 2011, p. 10).

A escrita literária seria, portanto, uma junção de conhecimentos, de leituras e releituras do mundo, coenfatizado por Candido:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado, Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 1995, p. 177).

Desse modo, “é justamente esta concepção da obra como organismo” (CANDIDO, 2000, p. 15) que permite à obra literária repercutir na literatura local ou estrangeira, tendo como especificidades: ser formada pelas diversas características citadas anteriormente e ser inserida no tempo, no espaço e em um contexto sociocultural, já que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 1995, p. 176-177).

Devemos nos lembrar que “[...] na obra literária, procura-se encontrar o significado histórico dos acontecimentos, em vez de descrever uma rede de causalidade”, caso contrário, “[...] não atingirá a dimensão da literatura. A função da obra será recuperar o sentido para além das cadeias da causalidade” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 16-17). Desse modo, conforme observado por Candido, “[...] não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana [...]” (CANDIDO, 2000, p. 21).

Levando em consideração o exposto acima, deve-se destacar a importância de compreender que “a obra literária propõe-se como hermenêutica e, como tal, deve ser tratada. Não [se pode] impor outra hermenêutica a ela. [...] a obra, enquanto

conhecimento, renova-se constantemente, exigindo novas leituras” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 18) E, por essa razão, ao ler um texto literário, o leitor deve lembrar que “criticar ou interpretar significa, em primeiro lugar, deixar a obra falar, deixar ela se expor com suas contradições” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 17):

Assim, a crítica literária é já uma leitura da sociedade. Como tal, ela propõe uma interpretação de mundo, ela é já uma *hermenêutica*. Antes, portanto, de interpretarmos uma obra, convém saber que ela é já, por si mesma, uma interpretação. Saber disso nos impede de impor à obra outra interpretação que se sobreponha à primeira (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 17, grifo do autor).

E, assim, a literariedade do texto seria definida pela comunidade receptora, ou instâncias legitimadoras, pois esse conceito tem como variáveis o tempo, o espaço e o contexto sociocultural em que se insere e é conferida por meio de estratégias verbais. A literariedade do texto garante ao leitor certo estranhamento durante a leitura da obra. Porém, através de sua tradução, essas variáveis e estratégias verbais podem ter nuances diferentes ao ter o texto literário inserido em um novo ambiente literário em que muitas vezes ocorre certa aculturação estética. Desse modo, podemos perceber que a decisão por traduzir ou não um texto literário vai muito além de uma simples transposição de barreiras linguísticas, mas de barreiras socioculturais, de concepção de texto literário, de literatura, de interpretação textual, de crítica textual, cabendo ao tradutor perceber a receptividade dos leitores. De acordo com Casanova (2002, p. 161-162),

a consagração, sob a forma de reconhecimento pela crítica autônoma, é uma espécie de transposição da fronteira literária. Transpor essa linha invisível significa ser submetido a uma espécie de transformação, seria quase preciso dizer uma transmutação no sentido alquímico. A consagração de um texto é a metamorfose quase mágica de um material comum em “ouro”, em valor literário absoluto.

Percebemos, a partir da visão acima proposta, acerca da importância do texto literário e de suas especificidades, que sua concepção abarca não somente questões linguísticas, mas também socioculturais, político-ideológicas, editoriais e mercadológicas, o que inclui também, e não como fator menor, a sua tradução e migração para outros universos linguístico-culturais.

Para melhor compreendermos como se lida com a abordagem do texto literário para a prática da tradução em sala de aula ou não, realizamos uma entrevista com profissionais que trabalham diretamente com textos literários, sua tradução e o ensino da tradução desses textos, tendo como objetivo realizar um levantamento qualitativo. A entrevista, como detalhado na Introdução desta dissertação, foi realizada por e-mail (apenas o professor Eclair Almeida Filho preferiu responder pessoalmente) com pesquisadores, professores e tradutores nacionais. A seguir, apresentaremos as reflexões desses profissionais a respeito das particularidades inerentes ao literário, e neste capítulo, destacaremos em **negrito** o que mais nos chamou a atenção nas respostas:

1) <i>Quais são as particularidades que definem o literário?</i>		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	Política. <b>A construção de parâmetros poetológicos [Lefevere] estão diretamente ligados às instituições que controlam a produção e circulação de bens simbólicos [Bourdieu].</b>
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Na minha resposta, não gostaria de aludir ao poema, que considero um subtipo especial do tipo textual literário e com o qual ainda não trabalhei. Então vou falar dos <b>textos narrativos literários</b> , como o romance e o conto, como um tipo textual com características similares. <b>Sua particularidade principal é o não compromisso com uma aproximação com o factual e, portanto, sua característica ficcional como prioritária, cujo objetivo primeiro é o prazer e o entretenimento do leitor.</b> Entretanto, <b>considero inevitável que represente temas estreitamente relacionados ao contexto temporal/cultural em que é produzido</b> , sejam eles locais, globais ou atemporais. Por isso, pode também ter outros propósitos, além do prazer e entretenimento. E, em decorrência disso, está aí outra característica fundamental: <b>o texto ficcional é inerentemente intertextual.</b>
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	Eu acho que <b>primeiramente a polissemia, a sistematicidade</b> , porque eu <b>imagino o texto literário composto por um sistema</b> . Então, para traduzir uma frase, a gente precisa ler o texto todo; é impossível traduzir frase por frase, palavra por palavra, sem ter essa noção do todo ali. Além disso, <b>eu imagino, além da intratextualidade, uma intertextualidade, relação daquele texto com outros textos ou com outros gêneros...</b> essa ideia meio múltipla do texto literário. <b>Então, eu acho que é isso que define... “meio que define”... o poli e o multi, se tivesse falado do literário, embora toda essa relação... via Pound... com a linguagem: a fanopeia, que é a relação com as imagens; a logopeia, que a relação com a materialidade da palavra e a melopeia, que é a relação com os sons. Então eu acho que é isso que define o literário.</b>
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Uma vez que <b>o texto literário caracteriza-se</b> também, e principalmente, <b>como objeto estético</b> , os aspectos formais têm grande relevância na sua elaboração e, conseqüentemente, na sua tradução para outras línguas ou outros sistemas semióticos.
5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	<b>O caráter ficcional e a aclimação</b> , entendida aqui como a contextualização do enredo, das personagens e dos elementos pertencentes ao cenário/contexto.

6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	Esta é obviamente uma questão imensa, aceitando-se ou não o pressuposto da existência dessas particularidades. Há particularidades que definem, de modo mais geral, as práticas do fazer, da leitura e da crítica do literário. E há tradições que se estabelecem a partir dessas práticas, de modo que toda prática do literário também pode ser vista como uma espécie de sintoma: como afirmação, como reformulação, como transformação de determinada tradição de criação, de leitura, de crítica. <b>O literário é um valor construído sempre nessa rede complexa de relações.</b>
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Bem, trata-se de uma pergunta difícil de responder de modo resumido. Em última análise, caímos numa definição um tanto quanto tautológica: <b>é literário o texto que é considerado como tal num dado contexto linguístico-cultural.</b> Assim, no contexto ocidental as cartas e os diários de Kafka, até mesmo os relatórios que ele escreveu no serviço público, são lidos tal como são lidos seus romances, novelas, contos e fragmentos – como literatura.
8.	Rosalina Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	<b>A primeira é o elemento estético que o texto literário (ou obra literária) traz em sua elaboração.</b> Dessa forma, <b>destaca-se o uso de metáforas, imagens, construções inusitadas ou não, mas que revelam o cuidado do autor na construção da obra.</b> Também chama atenção na obra literária o tipo de narrador criado, as perspectivas de personagens (sejam principais ou não), as descrições e, por último, o enredo. Na verdade, <b>a obra literária conjuga forma e conteúdo de maneira exemplar, revelando o estilo do autor.</b>
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Obra ficcional, estrutura e composição do texto/obra. A estrutura da composição textual vigente tem formatos diversos (prosa, drama, poema). <b>O emprego de linguagem de forma diferenciada pelo autor da obra (com seu estilo peculiar, próprio).</b>

Tabela 2. Entrevista: pergunta 1

De acordo com esses pesquisadores, podemos resumir as principais particularidades do texto literário baseadas nas partes negritadas das repostas da seguinte forma:

1. Ser ficcional;
2. Ser polissêmico;
3. Ser intertextual;
4. Ser um objeto estético;
5. Usa a linguagem de forma diferenciada;
6. Ser objeto de aclimatação/contextualização;
7. Fazer uma interação entre forma e conteúdo demonstrando o estilo do autor;
8. Dependem do contexto linguístico-cultural de produção;

9. Estar ligado diretamente às instituições que controlam sua circulação e produção;
10. Fazer parte de um sistema;
11. Varia conforme a percepção da sociedade quanto ao que pode ser identificado ou recebido como literário.

Percebemos, por meio desse levantamento, que as concepções a respeito do texto literário condizem com o já apresentado anteriormente, demonstrando consenso a respeito das particularidades desse tipo de texto, entre as abordagens de teóricos e críticos, como Candido (1995; 2000) e Bastos e Araújo (2011), e as apreciações de pesquisadores e professores renomados no contexto dos Estudos da Tradução. Porém, ao afirmar que o literário faz parte de um sistema, pode-se dizer que a percepção do que é o literário, ou o que poderia ser identificado ou recebido como literário, varia entre as sociedades, e, influenciando diretamente nas traduções literárias, nas escolhas e nas estratégias efetuadas durante o processo tradutório, ou seja, na aclimação do texto literário.

No próximo tópico abordaremos a questão da leitura e da interpretação do texto literário, como uma continuação da abordagem de seus aspectos principais. Que tipo de leitura essas características intrínsecas ao texto literário suscitam?

#### ***4.2. Leitura e interpretação do texto literário***

Ler um texto literário e interpretá-lo é uma tarefa complexa a ser realizada por um leitor atento e envolto pela escrita e intenções do texto, já que, como dito anteriormente, o texto literário é polissêmico e permite leituras diferentes, inclusive pelo mesmo leitor, pois a cada releitura do texto, o leitor pode redescobrir e redefinir as ideias contidas no texto, o qual se mostra novo e com novos sentidos. Desse modo, ao conhecer outros textos do mesmo autor e ao compreender sua obra, sua realidade sociocultural, suas ideologias e suas crenças, o leitor, na visão dos formalistas russos, não estará partindo do acaso, terá referências que justifiquem sua interpretação.

Bertrand Gervais (1993, p. 91 *apud* NORMANDIN, 2011, p. 68) conceitua a leitura literária como “uma regulamentação; e, portanto, não [é] um padrão, um valor”.<sup>162</sup>

Para Gervais, a leitura não deve ser reduzida somente à estética do texto literário, pois

a hipótese de regulamentação da leitura permite conceber o literário na leitura não por sua forma estética, tal como um sistema de valor, um conjunto de características, mas de uma forma dinâmica, tal como um trabalho, uma atividade, uma abordagem do texto. Ela é uma situação de aprendizagem, qualquer que seja seu nível, um governo do ato de ler e um mandato da leitura. Ela é de fato esse impulso que permite passar de uma leitura em curso para uma leitura em compreensão<sup>163</sup> (GERVAIS, 1993, p. 91 *apud* NORMANDIN, 2011, p. 68).

Assim, a leitura do texto literário deve ser criteriosa e o leitor deve buscar pelas minúcias do texto para aprofundar seu processo de aprendizagem quanto ao tipo e gênero de escrita, quanto ao autor, sua época e cultura.

Desse modo, Bastos e Araújo (2011) observa que o autor, ao escrever o texto literário de maneira plurissignificante, permite que este atravesse gerações e culturas, o que justifica muitas obras serem lidas mesmo após muitos séculos e ainda serem atuais e intrigantes, e, assim, permitirem que sejam retraduzidas para diversos idiomas:

De fato, toda obra literária sempre fala de si mesma (às vezes mais explicitamente, às vezes mais veladamente) e, ao fazê-lo, oferece pistas, indica caminhos para sua própria interpretação. As pistas não devem ser tomadas ao pé da letra, e não é sempre que o escritor tem plena consciência de estar fazendo isso. Uma obra literária pode dizer mais ou, às vezes, menos do que pretende o escritor. Ela guarda, assim, certa independência ou autonomia frente àquele que a produziu, como também frente àqueles que a leram, leem ou lerão. É por isso mesmo que ela atravessa os tempos e continua sendo fonte de provocação para cada novo leitor (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 12-13).

<sup>162</sup> [*la lecture littéraire*] “consiste en une régie; elle n’est donc pas un niveau, une valeur.”

<sup>163</sup> “L’hypothèse des régies de lecture permet de concevoir le littéraire dans la lecture non pas d’une façon statique, tel un système de valeurs, un ensemble de propriétés, mais d’une façon dynamique, tel un travail, une activité, une approche du texte. Elle est une situation d’apprentissage, quel que soit son niveau, elle gouverne du lire, un mandat de lecture. Elle est en fait cette impulsion qui permet de passer d’une lecture-en-progression à une lecture-en-compréhension.”

O leitor que está atento à escrita da obra e que realmente está preocupado em compreender o que o autor desejou transmitir por meio de sua escrita, procurará informações a respeito da contextualização da obra, do meio sociocultural em que viveu o autor, do momento histórico em que foi escrita e de suas reflexões no texto literário. Para além das considerações do autor e de suas possíveis “intenções”, tem-se sempre a possibilidade de enfrentar a obra em si, pois, conforme reforçado por Bastos e Araújo (2011), o texto literário expõe, mesmo que veladamente, a realidade em que foi escrito e, por essa razão, pode ter várias leituras; a interpretação dessa escrita autoral também terá diferentes acepções. No entanto, deve-se ter em mente que “[...] a interpretação não existe por si só, integra a narrativa, mas funciona como se projetasse um espelho no qual a narrativa se refletisse” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 12).

Barthes acredita que o autor surge junto com a escrita de sua obra, e por isso, o leitor seria o responsável por “matar a charada” presente no texto, compreender suas multiplicidades, suas intertextualidades e sua polissemia e, desse modo, dar a ele o sentido necessário para sua existência e sobrevivência:

[...] o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma [multiplicidade] se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está em sua origem, mas em seu destino; porém este destino não pode mais ser pessoal: o leitor [...] é aquele que mantém juntos em um único espaço todos os caminhos de que um texto se constitui (BARTHES, 1988, p. 70).

Porém, mesmo Barthes alertando para o fato de que o leitor deve ler sem prejudicar, ler o texto sem interferências de sua formação, e, portanto, com a mente aberta a novidades, o que se percebe é que o leitor, de acordo com sua formação, suas concepções ideológicas e seu conhecimento a respeito da obra do autor em questão, delineará sua leitura, o que justifica as diversas interpretações que o texto literário pode contemplar:

O ponto de partida para a leitura pode variar segundo os interesses e a formação do leitor. Portanto, são muitas as portas de entrada. O que não pode (nem deve) ser feito é partir de alguma coisa externa à obra, o que resultaria numa leitura redutora da literatura. É forçoso partir da própria obra, de alguma sugestão que ela oferece. Em seguida, a sugestão deverá apresentar pertinência e consistência (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 11).

Como essa concepção de leitura e interpretação do texto varia conforme o leitor e sua experiência de vida, ou seja, como a escrita literária é plurissignificante, compreendemos que o texto literário pode ser um forte fator influenciador para a sociedade, pois segundo Candido:

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco (CANDIDO, 1995, p. 175-176).

Percebemos, assim, que a leitura está além da capacidade técnica de ler. É necessário que o leitor busque, junto às suas experiências e aos seus conhecimentos, uma nova realidade, a realidade que adorna as palavras escolhidas para formação do texto lido e que conseqüentemente é revestida pela noção de mundo do escritor. Percebemos, então, que cabe ao leitor avaliar seu conhecimento de mundo e suas experiências, além de analisar criticamente a escrita e as intenções do autor no decorrer da leitura da obra para que não seja facilmente influenciado, ou seja, o leitor deve interpretar o que lê de modo crítico, pois “[...] há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. [...] é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc.” (CANDIDO, 1995, p. 180). Assim, o leitor deve buscar realizar uma leitura crítica das pretensões do escritor, do que está escondido nas entrelinhas; em outras palavras, deve esmiuçar e interpretar o que o autor desejou transmitir ou que tentou camuflar. É com essa crença que Paulo Freire (1989) analisa o ato de ler, como pode ser observado abaixo:

[...] [a] compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, não que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Contudo, nem toda leitura tem como finalidade a compreensão das pretensões do escritor, ou seja, não existe sempre a realização de uma análise crítica do texto literário, a qual “[...] [está à] procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel [...]” (CANDIDO, 2000, p. 5). Ler um texto sem analisá-lo criticamente, mesmo de modo rápido e sem pretensões, torna o leitor num simples apreciador do que está escrito que objetiva se entreter, visitar locais desconhecidos por meio da leitura, libertando a mente de sua realidade. Essa distinção, entre o leitor crítico e o “leitor comum”, é exposta de modo simples e direto por Bastos e Araújo (2011, p. 18): “na verdade, nem todo leitor é (ou deseja ser) crítico ou intérprete. O crítico ou intérprete procurará revelar a amplitude de uma obra, seu valor para a humanidade. O leitor procurará distrair-se ou praticar um momento de devoção.”

A leitura pode, então, para o leitor crítico ou intérprete, ser um momento de reflexão e de análise crítica do conteúdo lido, pois é por meio dessa ação que os leitores reconstróem seus conhecimentos, suas percepções, seus valores e suas ideologias. Desse modo, ao buscar a valor de uma obra para a humanidade, o leitor crítico demonstra que “[...] a obra literária, enquanto interpretação prévia, interessa encontrar os significados das aflições. [...] O ponto de partida é, pois, explorar as contradições existentes na obra, entre elas, a mais importante: a contradição entre a obra e o mundo [...]” (BASTOS; ARAÚJO, 2011, p. 19).

Assim, mesmo o leitor pretendendo somente se distrair, deve evitar atitudes acríicas e passivas, pois é por meio da leitura que o conhecimento a respeito do mundo é ampliado. Ao evitar uma atitude crítica, o leitor aliena-se em relação ao mundo em que vive. Por essa razão, as pessoas devem cultivar o hábito da leitura, tornando-o atividade regular para, a partir daí, tornarem-se questionadoras da sociedade em que vivem, de seu sistema político, das ideologias repassadas por tomadores de decisão, enfim, para se tornarem mais críticas em relação não somente à leitura, mas também a tudo que as cercam, tornando, enfim, esse processo cada vez mais consciente e preciso. A leitura, portanto, deixa de ser um processo mecânico (habilidade técnica da leitura) e passa a ser um processo dinâmico e complexo (interpretação).

A leitura como processo mecânico baseia-se na capacidade que o indivíduo tem de memorizar os sinais gráficos, as letras, que compõem qualquer tipo de texto, ao passo que o desconhecimento de determinadas palavras pode demonstrar a limitação linguística desse leitor, travando o processo mecânico e impedindo que o leitor alcance o processo dinâmico em que consiste o ato de ler criticamente um texto, ou seja, sua interpretação. Percebemos, desse modo, que a interpretação é considerada um processo dinâmico e complexo, pois é a junção da leitura com a realidade sociocultural e percepção crítica do leitor.

É a partir da interpretação que o indivíduo passa a ler também o mundo e se caracteriza no exercício da cidadania, como dito anteriormente, se torna questionador, passa a ter autonomia de pensamento. E, conseqüentemente, o leitor passa a ser um indivíduo que analisa criticamente tudo ao seu redor, ou seja, torna-se um leitor crítico ao passar de simples expectador do que lê para sujeito pensante e argumentador:

Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procurando retificar as suas iniquidades (CANDIDO, 1995, p. 180).

Conseqüentemente, o ato de ler e interpretar os textos literários permite que o leitor lide com emoções e reflexões, além de construir um diálogo entre o “eu” (leitor) e o “outro” (autor), tendo como mediadores as diferentes visões de mundo, o que só é possível devido à reconstrução de significados para os agentes envolvidos nesse processo.

Após ter apresentado conceitos importantes para a compreensão do ato de ler como processo de leitura e interpretação de texto, o qual pode apresentar fatores limitantes, como desconhecimento linguístico, pouco conhecimento de mundo e pouca capacidade crítica, passaremos a expor como a metacognição pode ser observada em todo esse processo.

### ***4.2.1. A metacognição na leitura e interpretação de textos***

Quando falamos a respeito de leitura crítica de textos, falamos do uso da metacognição no ato de ler e interpretar um texto. Como relatado no primeiro capítulo, a metacognição é a faculdade que o indivíduo possui em se conhecer, autorregular e automonitorar o conhecimento já adquirido; trata-se do conhecimento a respeito do próprio conhecimento (ECHEVERRI, 2008). Esse autoconhecimento só é permitido após a tomada de consciência, o que leva o indivíduo a entender sua capacidade de aprendizagem (por quê, como, o quê, e quando ); conseqüentemente, isso lhe permite controlar o processo de aprendizagem, o que o leva à autoformação.

Desse modo, a partir do conhecer a si mesmo, seus pensamentos e conhecimentos, o indivíduo se permite planejar, observar, analisar, avaliar e refletir tudo o que o cerca, ou seja, torna-se mais crítico e mais racional, pois como consequência do pensamento crítico, o indivíduo buscará meios para atingir suas metas de modo mais rápido e melhor por meio do controle de suas ações (ECHEVERRI, 2008).

Ressaltamos que a metacognição é formada pelas experiências metacognitivas e pelo conhecimento metacognitivo, o qual é formado pelas variáveis: pessoa, tarefas e estratégias (ECHEVERRI, 2008). Assim, para que a metacognição atue durante o processo de leitura e interpretação, o leitor deve se utilizar de estratégias de leitura para refletir criticamente a respeito da compreensão do texto que tem em mãos. O leitor realizará uma leitura e interpretação com auxílio da metacognição ao analisar o objetivo da leitura a que se propõe, ao monitorar sua compreensão e ao perceber e tentar resolver seus problemas e dificuldades com relação ao texto e, por fim, relatar o que acredita ter lido, isto é, realizar uma verbalização em forma de resumo ou resenha do texto lido. Em outras palavras, a metacognição na leitura e interpretação textual só se fará presente com a leitura constante, pois só assim o leitor saberá suas dificuldades e como enfrentá-las com o uso de estratégias adequadas. A leitura constante se faz necessária, pois o leitor se tornará cada vez mais capaz de monitorar e avaliar o modo como compreender o texto e de tomar decisões para melhorar seu processo de leitura por meio de estratégias.

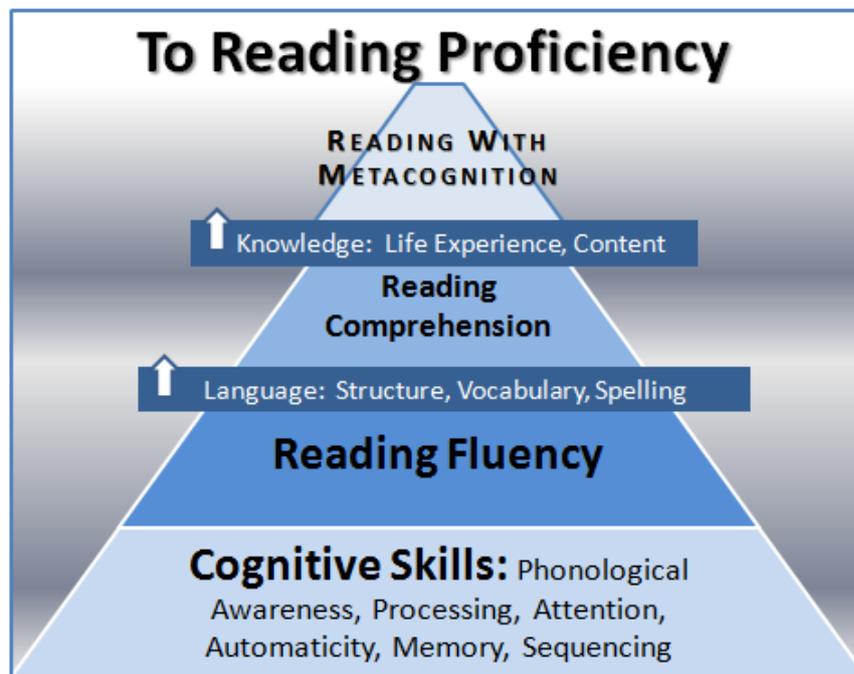


Figura 9. A proficiência em leitura (GEMMLEARNING, 2013).

Christina van Kraayenoord, professora associada da Universidade de Queensland - Austrália, afirma que “a compreensão da leitura é formada pelo processo e pelo produto das ideias representadas no texto ligadas ao conhecimento e experiências prévios do leitor e a representação mental na memória do texto”<sup>164</sup> (KRAAYENOORD, 2010, p. 279). Ainda de acordo com Kraayenoord, bons leitores são conscientes da compreensão ou não do texto, enquanto os maus leitores não estão atentos para a importância da compreensão do texto, ou seja, despendem pouca energia no controle da compreensão textual, o que comprova o baixo uso de estratégias metacognitivas.

Segundo Jennifer Cromley, bons leitores tendem a monitorar sua leitura de modo inconsciente, e como exemplo afirma que “se você tiver lido um parágrafo e percebeu que não estava prestando atenção ou que não entendeu nada, você estava realizando um monitoramento metacognitivo”<sup>165</sup> (CROMLEY, 2005 p. 189). Ainda conforme Cromley, leitores mais qualificados realizam mais monitoração da leitura, em resumo, pelos seguintes motivos:

<sup>164</sup> “[...] reading comprehension is both the process and product of the ideas represented in the text linked to the reader’s prior knowledge and experiences and the mental representation in memory of the text.”

<sup>165</sup> “If you have ever read a paragraph and realized that you were not paying attention or did not understand something, you were engaging in metacognitive monitoring.”

1. Prestam mais atenção;
2. Têm melhor vocabulário;
3. Percebem quando algo faz sentido ou não;
4. Apresentam amplo conhecimento geral, o qual influencia em:
  - a. Menor aquisição de novas informações;
  - b. Facilita a realizar inferências por meio do uso da lógica;
  - c. O conhecimento prévio do assunto permite ao leitor predizer o que pode lhe trazer dificuldades na compreensão do texto;
5. Têm boa memória;
6. Prestam atenção no significado das palavras e expressões;
7. Usam estratégias de compreensão da leitura.

Listamos abaixo algumas estratégias metacognitivas, realizadas conscientemente, elencadas por Kraayenoord (2010). Porém, conforme a autora afirma, o leitor deve usar diversas estratégias, antes, durante e após a leitura do texto, para alcançar a compreensão do texto de forma adequada, como podemos observar a seguir:

1. Buscar prazer enquanto lê o texto;
2. Estabelecer os objetivos da leitura;
3. Identificar a estrutura do texto;
4. Buscar marcadores de discurso;
5. Ler os discursos de acompanhamento do texto (paratextos)
6. Focar no conteúdo principal do texto;
7. Identificar as ideias principais ou os elementos mais importantes do texto;
8. Monitorar a leitura para identificar a compreensão ou não do texto;
9. Perguntar a si próprio se os objetivos propostos estão sendo alcançados;
10. Realizar correções ao perceber falhas na compreensão;
11. Concentrar-se após interrupções e distrações;

12. Perceber o conhecimento prévio;
13. Fazer inferências ou levantamento de hipóteses;
14. Questionar-se durante a leitura;
15. Construir imagens mentais do significado do texto;
16. Identificar informações importantes;
17. Identificar a presença de intertextualidades;
18. Realçar as ligações entre as ideias do texto;
19. Identificar e solucionar dificuldades;
20. Recontar o texto com suas próprias palavras;
21. Rer ler o texto se necessário;
22. Refletir a respeito do processo de leitura e compreensão do texto;
23. Realizar uma avaliação crítica da leitura;
24. Fazer um resumo do texto.

Percebe-se que as estratégias usadas para melhor leitura, ou compreensão,<sup>166</sup> são, em resumo, as mesmas propostas por Echeverri (2008)<sup>167</sup> com vistas à tradução, quais sejam, em resumo:

- a) Verbalização do processo e identificação;
- b) Verbalização de problemas e dificuldades, levando o leitor a monitorar e melhorar sua compreensão do texto.

---

<sup>166</sup> “En traductologie, une bonne partie des nombreux modèles explicatifs (HURTADO, 2004, p. 311-367) qui rendent compte du processus cognitif de traduction portent sur les deux activités fondamentales de la traduction: la lecture (compréhension) et l’écriture (réexpression)” (ECHEVERRI, 2008, p. 197).

<sup>167</sup> “À l’étape de la compréhension, le traducteur essaie de saisir le vouloir-dire de l’auteur par le biais d’une interprétation qui implique deux paliers: la saisie des signifiés et la saisie du sens. La première correspond à l’analyse lexico-grammaticale des unités linguistiques d’un énoncé et la deuxième correspond à un exercice de dégagement des intentions de l’auteur. Pour ce faire, il faut ‘vider les signifiants de leur contenu conceptuel et relier les concepts ainsi obtenus au monde de l’expérience en leur associant un savoir non linguistique’ (DELISLE, 1980, p. 77). La déverbalisation consiste, pour le traducteur, à se détacher des formes linguistiques de façon à ce qu’il ne reste que la conscience du sens. (Seleskovitch, 1984, p. 85) La troisième étape est celle de la reformulation ou réexpression dans laquelle le traducteur revêt les concepts de signifiants de la langue d’arrivée” (ECHEVERRI, 2008, p. 132-133).

Em suma, a leitura, assim como a tradução, é uma atividade metacognitiva nata, pois o indivíduo age ativamente e de modo consciente; ela solicita a tomada de decisão do tradutor utilizando do controle, do planejamento, do monitoramento, da avaliação e do uso de estratégias para melhor compreensão de um texto.

Na próxima seção, apresentaremos conceitos relevantes à leitura e à interpretação do texto literário com vistas à tradução.

### ***4.3. Leitura e interpretação do texto literário para a tradução***

Discutir a concepção de leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução é uma tarefa que envolve outras variáveis além das apresentadas nos tópicos anteriores. Essas variáveis caracterizam significativamente o tradutor, como leitor crítico e mediador, além de trazerem à baila conceitos relacionados à teoria dos polissistemas proposta por Itamar Even-Zohar e utilizada por José Lambert para descrever a constante interação entre literaturas e a inviabilidade de se levantar fronteiras literárias com a mesma aceção e contornos que as fronteiras territoriais propostas pelos mapas-múndi.

A problematização da visão da leitura e da interpretação do texto literário com vistas à tradução é importante para distinguir o questionamento proposto no tópico anterior, o qual tinha no objeto de análise principalmente o leitor comum. Por leitor comum, compreendemos o leitor não especialista, ou seja, o leitor que não tem por objeto de trabalho a própria leitura, caso dos críticos literários, pesquisadores, escritores, professores de Literatura e/ou de Tradução e tradutores. Neste tópico, enfim, consideraremos o tradutor e a tradução, o processo tradutório e seu produto, como focos do nosso estudo. Destacamos ainda que o interesse por esta discussão se deve à constatação de que o tradutor é um dos profissionais com leitura mais diferenciada e escrita mais prolífica do mercado de trabalho, como podemos observar na afirmação de Georges Bastin e Monique Cormier:

O tradutor lê não porque ele deseja, mas porque ele deve. E ele lê o que lhe é dado ou o que ele aceitou ler. [...] O tradutor é, possivelmente, o único trabalhador intelectual que mais lê e também o que mais lê coisas diferentes

conforme as suas áreas de especialização<sup>168</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 26).

Por essa razão, acreditamos que a subdivisão desta seção seja importante para compreendermos o que está em jogo quando falamos de leitura e interpretação durante o processo de tradução. Subdividimos esta seção em cinco tópicos, que procuram discutir: (1) as especificidades da leitura (crítica) do tradutor; (2) o processo de escrita do tradutor; (3) o tradutor como sujeito atuante em uma via de mão dupla entre sistemas literários; (4) o tradutor como sujeito mediador entre sistemas literários e culturas; e (5) a percepção da leitura e da interpretação do texto literário com vistas à tradução pelos professores das instituições federais de ensino brasileiras.

#### ***4.3.1. O tradutor como leitor crítico***

Questão pouco debatida durante o processo de ensino-aprendizagem de práticas de tradução, a leitura tem um papel importantíssimo para o progresso da competência tradutória, a qual, como visto no capítulo anterior, seria formada pelas subcompetências linguística, extralinguística, instrumental, psicofisiológica, estratégica, de transferência e metacognitiva do tradutor (ECHEVERRI, 2008). Assim, antes de aprender a traduzir, o tradutor deve primeiramente aprender a ler de modo mais atento que o leitor comum, com um senso crítico mais aguçado, com uma curiosidade maior para detalhes que passariam despercebidos pelo leitor, pois o tradutor “deve ter um ótimo nível de ‘leitura e de compreensão’ na língua estrangeira”<sup>169</sup> (NEWMARK, 1988, p. 3).

Desse modo, o tradutor deve ter em mente que uma vez que “qualquer texto desafiador exige uma leitura minuciosa, tanto fora de contexto quanto no contexto”,<sup>170</sup> (NEWMARK, 1988, p. 11), a soma de curiosidade e de senso crítico resultaria em um

<sup>168</sup> “Le traducteur lit, non parce qu’il en a envie, mais parce qu’il le doit. Et il lit ce qu’on lui donne, ou ce qu’il accepté de lire. [...] Le traducteur est peut-être le seul travailleur intellectuel à lire autant et à lire des choses aussi différentes, compte tenu de ses domaines de spécialisation.”

<sup>169</sup> “Further, I shall assume that you have a degree-level ‘reading and comprehension’ ability in one foreign language.”

<sup>170</sup> “Close reading is required, in any challenging text, of the words both out of and in context.”

leitor diferenciado, criterioso e cuidadoso, e permitiria a constituição de sua competência tradutória. A esse respeito, Freddie Plassard (2007 *apud* NORMANDIN, 2011, p. 53) destaca que “a leitura é considerada, por muitos tradutores, como uma aquisição. A competência em leitura em si, indispensável à aquisição da competência tradutória, é raramente debatida na tradutologia.”<sup>171</sup>

Em geral, acredita-se “[...] que tradutores lidam com palavras, mas essa é uma meia-verdade. Qualquer que seja [...] [o] ramo de tradução [sua especialização], eles também lidam com ideias. E os tradutores literários lidam com culturas”<sup>172</sup> (LANDERS, 2001, p. 72). Já Ítalo Calvino acredita que o ato de traduzir é o verdadeiro modo de se ler um texto e que a tradução de textos literários seria a mais surpreendente de todas as especialidades de tradução, pois “traduzir é uma arte: a passagem de um texto literário, qualquer que seja seu valor, para outra língua demanda sempre um certo tipo de milagre. [...] o tradutor literário é aquele que se põe por completo em jogo para traduzir o intraduzível”<sup>173</sup> (CALVINO, 2001, p. 1825).

Deve-se destacar, novamente, que a leitura e a interpretação de textos pragmáticos de textos literários são realizadas de modo diferente, pois enquanto o primeiro dá atenção ao conteúdo, o segundo se preocupa com a forma e com o estilo, como assegurado por Normandin (2011, p. 57-58):

É claro que os tradutólogos e os formadores preocupados com a tradução de textos ditos pragmáticos não têm os mesmos objetivos de leitura e nem buscam transmitir aos tradutores em formação os mesmos objetivos de leitura como fazem os “leitores literários”, os críticos literários ou os teóricos da literatura.<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> “La lecture est souvent considérée comme allant de soi aux yeux de nombreux traducteurs. La compétence de lecture elle-même, indispensable à l’acquisition de la compétence de traduction, est rarement débattue en traductologie.”

<sup>172</sup> “It is commonly thought that translators deal with words, but this is only partly true. Whatever their branch of translation, they also deal with ideas. And literary translators deal with cultures.”

<sup>173</sup> “Tradurre è un’arte: il passaggio di un testo letterario, qualsiasi il suo valore, in un’altra lingua richiede ogni volta qualche tipo di miracolo. [...] Il traduttore letterario è colui che mette in gioco tutto se stesso per tradurre l’intraducibile.”

<sup>174</sup> “Il est clair que les traductologues et les formateurs préoccupés par la traduction de textes dits pragmatiques ne se donnent pas les mêmes objectifs de lecture, et ne cherchent pas à transmettre aux apprentis traducteurs les mêmes objectifs de lecture que ceux que se donnent les ‘lecteurs littéraires’, les critiques littéraires ou les théoriciens de la littérature.”

Desse modo, é durante a leitura atenta e detalhada que o tradutor percebe que traduzir não é uma tarefa fácil, uma vez que é o resultado de diversas variáveis e não somente da aglomeração de palavras. É devido à percepção crítica que esse profissional nota possíveis choques culturais e ideológicos, o que resulta em buscas por estratégias para transmitir ao novo público-alvo o que o autor ansiou por colocar em seu texto e o que de fato o autor consignou no texto.

De acordo com Haroldo de Campos (2004), assim como de Calvino (2001), a tradução seria a maneira mais intensa de ler e interpretar, pois transitaria entre a necessidade e a impossibilidade. O tradutor lê o texto do Outro, do estrangeiro, pensando em como tornar aquela leitura inicial em um texto numa outra língua, que apresente fluidez e coerência na língua de chegada. O tradutor percebe, então, que “aprender a traduzir também é aprender a ler” (SARMENTO, 2001, p. 35); e mais, como afirmado por Octavio Paz (2009, p. 9), “aprender a falar é aprender a traduzir”.

Por outro lado, devido à constante leitura, o tradutor se transforma em um leitor com senso crítico aguçado e, conseqüentemente, enquanto traduz também analisa criticamente as marcas histórico-sociais de uma cultura diferente da sua, isto é, reaprende a ler e a reinterpretar o mundo. Essa reinterpretação do mundo por meio do ato tradutório demonstra que “toda tradução é [uma] crítica”, como afirma o ensaísta Albrecht Fabri (*apud* CAMPOS, 2004, p. 32).

Conseqüentemente, é por meio do ato tradutório e da leitura da tradução que percebemos nosso envolvimento com a língua e a cultura de origem, pois “[...] a tradução tende a expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si. Ela própria não é capaz de revelar, nem é capaz de instituir essa relação oculta; pode, porém, apresentá-la, atualizando-a de maneira germinal ou intensiva” (BENJAMIM, 2001, p. 195). Mas, mesmo sendo concebida como um novo modo de ler e de perceber o mundo, traduzir continua sendo uma atividade questionada entre as sociedades, como afirma Henri Meschonnic (2010, p. XX):

Traduzir é o ponto fraco das noções da linguagem. Porque é ponto onde a confusão entre língua e discurso é a mais frequente, e a mais desastrosa. A língua é o sistema da linguagem que identifica a mistura inextricável entre uma cultura, uma literatura, um povo, uma nação, indivíduos, e aquilo que eles fazem dela.

Portanto, ao conceber a tradução como um novo modo de leitura para o tradutor, nada mais coerente que enfatizar o fato de que a leitura e a interpretação durante o processo tradutório e de seu produto, o texto traduzido, são realmente de extrema importância para o sucesso de uma tradução. É durante a leitura que o tradutor adquire ou constata ter os conhecimentos necessários para realizar o processo tradutório (DELISLE, 1984).

Com essa expectativa, George Bastin e Monique Cormier enumeram as características esperadas de um bom tradutor, sempre destacando a importância em dominar as línguas envolvidas e conhecer bem suas culturas, como pode ser observado a seguir:

Em primeiro lugar, o tradutor deve ter uma excelente compreensão da língua de partida e ótimas habilidades de escrita na língua de chegada. O tradutor trabalha geralmente no sentido de sua língua materna. [...] O tradutor deverá possuir ampla cultura e demonstrar uma grande curiosidade intelectual. [...] Por fim, esperamos que o tradutor domine uma terceira língua, que ele tenha domínio de uma especialidade e possa trabalhar em outras especialidades e que ele use facilmente as ferramentas de informática<sup>175</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 51-52).

Partindo desse pressuposto, o tradutor deve compreender que a ele é dado uma tarefa importantíssima para a obra: “encontrar na língua para a qual se traduz a intenção a partir da qual o eco do original é nela despertado” (BENJAMIM, 2001, p. 203). E, por esse motivo, deve estar sempre lendo, pesquisando, conferindo e ampliando seus conhecimentos, isto é, se atualizando, pois o tradutor deverá perceber as mudanças no uso da língua pela comunidade na qual se insere e da qual traduz, pois

caso vise a qualidade, o tradutor trabalhará as competências que utilizará durante toda sua carreira: a leitura e escrita. Ele lerá com um duplo propósito: aperfeiçoar sua língua materna e das línguas estrangeiras, mas também

---

<sup>175</sup> “D’abord, un traducteur doit posséder une excellente compréhension de la langue de départ et de solides qualités rédactionnelles dans la langue d’arrivée. Le traducteur travaille en effet généralement vers sa langue maternelle. [...] le traducteur doit posséder une large culture et faire preuve d’une grande curiosité intellectuelle. [...] Enfin, de plus en plus, on souhaite que le traducteur maîtrise une troisième langue, qu’il maîtrise également un domaine de spécialité et puisse travailler dans d’autres, et qu’il utilise aisément les outils informatiques.”

enriquecer a bagagem de conhecimentos gerais e especializados<sup>176</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 44).

E, como bem expressado por Peter Newmark (1988, p. 18), “em resumo, [o tradutor] tem que estudar o texto não para si próprio, mas como algo que deve ser reconstruído par um diferente público e uma cultura distinta”.<sup>177</sup>

### 4.3.2 O tradutor e o processo de reescrita

Newmark compara a atividade tradutória a um *iceberg*, no qual “a ponta é a tradução – o que é visível, o que está escrito na página –, a atividade é o *iceberg*, é todo o trabalho que você faz, às vezes mais de dez vezes, e que na maioria das vezes você não usa”<sup>178</sup> (NEWMARK, 1988, p. 12), do mesmo modo é o processo de escrita. Embora se acredite comum e de fácil realização, a escrita e a reescrita são, na verdade, processos de difícil construção, renovação e finalização e, especialmente, para o tradutor essa é uma atividade que requer tanta minúcia quanto durante o processo de leitura e interpretação do texto traduzido, pois

a primeira vista, a escrita do tradutor não difere da redação em sua concepção geral. Ela tem as mesmas qualidades, quais sejam: a clareza, a lógica e a concisão. O que a torna diferente é que ela é uma reexpressão, ou seja, está intimamente ligada a uma realização linguística original preexistente em outra língua<sup>179</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 34).

<sup>176</sup> “S’il vise l’excellence, il travaillera seul les compétences qu’il utilisera durant tout sa carrière: la lecture et l’écriture. Il lira avec un double but: perfectionner la maîtrise de sa langue maternelle et celle des langue étrangères, mais aussi enrichir son bagage de connaissances générales et spécialisées.”

<sup>177</sup> “To summarise, you have to study the text not for itself but as something that may have to be reconstituted for a different readership in a different culture.”

<sup>178</sup> “You can compare the translating activity to an iceberg: the tip is the translation – what is visible, what is written on the page - the iceberg, the activity, is all the work you do, often ten times as much again, much of which you do not even use.”

<sup>179</sup> “À première vu, l’écriture du traducteur ne diffère guère de la rédaction dans son acception générale. Elle en comporte les mêmes grandes qualités, soit la clarté, la logique et la concision. Ce qui la rend différence, c’est qu’elle est réexpression, c’est-à-dire qu’elle est intimement liée à une réalisation linguistique originale préexistante dans une autre langue.”

Portanto, o tradutor deverá ser capaz de usar de seu conhecimento lexical, gramatical e cultural para reescrever o texto de partida para o novo público, ou seja,

isso significa ser capaz de usar as palavras adequadas na ordem apropriada para o objeto ou o processo que se busca descrever, buscar sempre melhorar sua escrita (uma tradução nunca é finalizada) e aumentar seu próprio [...] vocabulário juntamente com seu conhecimento a respeito de novos fatos e novas palavras em língua estrangeira. E isso significa fazer uso de maneira flexível dos abundantes recursos gramaticais em sua língua, que são enriquecidas pela linguagem corrente. Assim como a tradução, você pode aprender que: não se nasce um bom escritor, você não precisa ser um agora, você tem que estar determinado a se tornar um bom escritor para relatar uma nova experiência para outra língua<sup>180</sup> (NEWMARK, 1988, p. 3-4).

Porém, o tradutor não deve esquecer que não cabe a ele reescrever uma nova história, pois o trabalho do tradutor “não consiste em ‘tratar’ uma informação, mas se limita a reformulá-la”<sup>181</sup> (DELISLE, 1984, p. 36). Consequentemente, “em nenhum caso, mesmo quando é excelente, uma tradução não pode passar, fazer-se passar pelo original. Ela tem sua própria historicidade” (MESCHONNIC, 2010, p. XXVI). Não cabe ao tradutor expor o que foi escrito de maneira quase que subliminar, desvendar o que o escritor deixou nas entrelinhas, nos não ditos ou nas simples insinuações, considerando que “o tradutor é produtor de informação. Ele não é escriturário, nem copista, nem repetidor, nem transcritor. O tradutor antes de tudo é um escritor”<sup>182</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 31).

Não cabe ao tradutor interpretar o texto literário de modo a elucidar os desafios propostos pelo autor ou ainda diminuir o tom irônico ou sarcástico ao perceber que suas ideologias vão contra as ideologias do autor, pois “o sentido não existe a princípio. O tradutor deverá construí-lo enquanto analisa o texto de partida e

---

<sup>180</sup> “It means being able to use the appropriate words in the appropriate order for the object or process you are attempting to describe; continuously trying to improve your writing (a translation is never finished); and increasing your own English vocabulary co-extensively with your knowledge of new facts and new foreign-language words. And it means making flexible use of the abundant grammatical resources of your language, which are enriched by contemporary speech. It is something which, like translation, you can learn: you are not born a good writer; you do not have to be one now; you have to be determined to become one, to relate new experience to fresh language.”

<sup>181</sup> [“Le travail du traducteur”] “ne consiste pas à ‘traiter’ une information; il se limite à la reformuler.”

<sup>182</sup> “Le traducteur est producteur d’information. Il n’est ni greffier, ni copiste, ni répétiteur, ni transcripteur. C’est avant tout un rédacteur.”

identificando as relações intratextuais e extratextuais”<sup>183</sup> (DELISLE, 2004, p. 57). Ainda com relação ao sentido de um texto, Nord (2008, p. 45) afirma que

*o sentido, ou função, de um texto não é inerente aos signos linguísticos: para extraí-lo de um texto, não é suficiente saber o código. Um texto não tem nenhum significado atribuído pelo leitor. Os diferentes receptores (ou o mesmo receptor em momentos diferentes) de um texto encontrarão diferentes significados para o mesmo material linguístico que o texto lhe propõe. Podemos constatar que um texto terá tantas interpretações em potencial quanto o número de receptores.*<sup>184</sup>

Percebemos, portanto, que o sentido de um texto é construído pelo leitor; sendo assim, o tradutor, um leitor com competências mais enraizadas, deixará sua marca interpretativa no texto traduzido mantendo as marcas textuais e culturais identificadas durante a leitura do original para que o leitor comum seja conduzido em sua leitura, como assegurado por Georges Bastin e Monique Comier:

A escrita não é [um processo] tão transparente. Seria errado acreditar que se se pode abstrair totalmente o estilo pessoal, a bagagem linguística e intelectual e a experiência de vida do tradutor. De fato, o tradutor deixa, goste ou não, sua presença no texto. Porém, muitas vezes hesitamos em reconhecer essa verdade, mesmo ela sendo bastante real. Contudo, o tradutor deverá tomar cuidado para não confundir a escrita do texto com sua própria escrita<sup>185</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 33).

Desse modo, cabe ao tradutor interpretar, dar sentido ao texto na língua de chegada, porém não deve determinar o significado preciso do que foi escrito, essa é uma função para o leitor. De acordo com Georges Bastin e Monique Cormier, “dentre as

<sup>183</sup> “Le sens n’existe pas a priori. Le traducteur doit le construire en analysant le texte de départ et en dégagant les relations intratextuelles et extratextuelles.”

<sup>184</sup> “Le sens, ou la fonction, d’un texte n’est pas inhérent aux signes linguistiques: pour l’extraire d’un texte, il ne suffit pas d’en connaître le code. Un texte n’a de sens que celui que lui donne le lecteur. Les différents récepteurs (ou un même récepteur à des moments différents) d’un texte trouveront différents sens dans le même matériau linguistique que leur propose le texte. On pourrait même constater qu’un texte donné a autant d’interprétations potentielles qu’il y a de récepteurs [...]”

<sup>185</sup> “L’écriture n’est pas pour autant transparente. Il serait faux de croire qu’on peut faire abstraction totale de son style personnel, de son bagage linguistique et intellectuel, de son expérience de vie. En effet, le traducteur laisse, qu’il le veuille ou non, son empreinte dans le texte. On hésite souvent à reconnaître cette vérité. Et pourtant, elle est bien réelle. Le traducteur veillera néanmoins à ne pas confondre l’usage avec son propre usage.”

duas etapas do processo tradutório, existe a compreensão e a reexpressão ou reescrita, a segunda é sem sombra de dúvidas a mais árdua”<sup>186</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 34).

A compreensão do texto, isto é, sua interpretação, pode ser fortemente influenciada pelas experiências de vida do tradutor e suas ideologias, o que torna o processo de reexpressão ou reescrita árduo ou, por vezes, na verdade, é um processo de escrita de um novo texto, pois “[...] é impossível resgatar integralmente as intenções e o universo de um autor, exatamente porque essas intenções e esse universo serão sempre, inevitavelmente, nossa visão daquilo que possam ter sido” (ARROJO, 1992, p. 40).

Diferentemente dos textos pragmáticos, que estão em constante renovação e atualização, os textos literários têm por benefício se reinserir em diferentes momentos históricos, motivo pelo qual a tradução literária é de extrema importância:

Pois na continuação da vida [...] o original se modifica. Também existe uma maturação póstuma das palavras que já se fixaram: elementos que à época do autor podem ter obedecido a uma tendência de sua linguagem poética, poderão mais tarde ter-se esgotado; tendências implícitas podem destacar-se *ex novo* daquilo que já possui forma. [...] Pois da mesma forma com que tom e significado das grandes obras poéticas se transformam completamente ao longo dos séculos, também a língua materna do tradutor se transforma (BENJAMIM, 2001, p. 197).

Desse modo, a leitura e interpretação da escrita original modificarão de acordo com o tempo e a mudança social, quer seja por mudanças lexicais quer seja por simples distanciamento histórico, tanto no contexto da língua de partida quanto da língua de chegada. Portanto, “na tradução o original evolui, cresce, alcançando-se a uma atmosfera por assim dizer mais elevada e mais pura da língua, onde, naturalmente, não poderá viver eternamente” (BENJAMIM, 2001, p. 201).

Consequentemente, por vezes, o tradutor, ao invés de levar à compreensão do novo público-alvo, o que supostamente intencionava o autor do texto original, ele cria algo tão diferente da escrita da qual parte que acaba por transformar o texto de partida num outro original que nada tem a ver com o primeiro. Logo, o público do texto da língua de partida e o público da língua de chegada terão percepções distintas com relação ao autor do original, uma vez que pressupõe que o tradutor foi fiel à proposta

---

<sup>186</sup> “Des deux grandes étapes du processus de traduction, la compréhension et la réexpression, la seconde est sans nul doute la plus ardue.”

inicial, no entanto, estarão lendo textos diferentes devido à manipulação do texto de chegada por parte do tradutor. Contudo, ao contrário do que acreditado por alguns tradutores,

[...] o maior elogio a uma tradução, sobretudo na época do seu aparecimento, não é poder ser lida como um original em sua língua. [...] A verdadeira tradução é transparente, não encobre o original, não o tira da luz; ela faz com que a pura língua, como que fortalecida por seu próprio meio, recaia ainda mais inteiramente sobre o original (BENJAMIM, 2001, p. 209).

A “boa” tradução, segundo Benjamin, permite seu envelhecimento assim como o texto original, porém, a necessidade de novas traduções do texto é constante, o que confirma que a tradução é “o estágio da continuação de sua vida” (BENJAMIM, 2001, p. 193). Por diversas vezes, a retradução garante sobrevivência ao texto e confirma sua inserção no cânone. Para Benjamin, “traduções que são algo mais do que meras transmissões surgem quando uma obra alcança, ao longo da continuação de sua vida, a era de sua fama. Por isso, elas não estão tanto a serviço da fama [...] quanto lhe devem a existência” (BENJAMIM, 2001, p. 195).

#### ***4.3.3. O tradutor: via de mão dupla***

De modo complementar a Benjamin, Casanova (2002) demonstra a importância e a necessidade da tradução, como uma via de mão dupla a qual permite que diferentes sistemas literários entrem em contato, formando um polissistema. Essa via admite, conforme creditado por José Lambert, que textos de escritores falantes de línguas minoritárias sejam lidos pelos leitores falantes de línguas dominantes ou majoritárias, como o inglês e o francês, ou seja, o texto percorre a via periferia-centro, sendo reconhecido pelo sistema literário central, ou seja, ao serem traduzidos, os textos obtêm “um certificado de literariedade” (CASANOVA, 2002, p. 172-173). Por outro lado, escritores reconhecidos internacionalmente, falantes de línguas dominantes, ao terem sua obra traduzida para línguas minoritárias, demonstram sua importância percorrendo a via centro-periferia.

Percebe-se, então, que a Teoria dos Polissistemas proposta Itamar Even-Zohar (1990) é utilizada para pensar também o modo de obtenção desse certificado de qualidade, o “certificado de literariedade”. Even-Zohar afirma que o sistema é dividido entre centro e periferia, sendo o primeiro de maior prestígio no sistema e o segundo de menor hegemonia e, logo, cada cultura é constituída por vários sistemas que interagem com outros sistemas e que buscam alcançar a posição dominante, ou seja, há a formação de um polissistema. Desse modo, no centro encontram-se as obras canônicas, de prestígio, ao passo que nos sistemas periféricos encontram-se obras não canônicas, que necessitam ser reconhecidas:

É a tradução para uma grande língua literária que vai fazer seu texto entrar para o universo literário: a tradução não é uma simples “naturalização” (no sentido de mudança de nacionalidade), ou a passagem de uma língua para outra; é, muito mais especificamente, uma “literarização” (CASANOVA, 2002, p. 171-172).

Buscando essa literarização, a tradução deve ser realizada levando em consideração as características do texto literário, e o tradutor deve buscar realizar sua tarefa sem procurar um correspondente, em relação à forma, na língua de chegada, porém atentando para a função que a tradução desempenhará na cultura de chegada, pois é ela quem orientará o processo para elaboração do produto final (CARVALHO, 2004, p. 41). Por essa razão, é imprescindível determinar a importância de uma tradução no sistema literário da língua de chegada e não somente verificar se o texto traduzido conseguiu refletir o original (MARTINS, 1999, p. 32 *apud* CARVALHO, 2004, p. 42).

Cabe ao tradutor reescrever o texto para os novos leitores de modo que estes percebam que o texto lido não é escrito na sua língua materna, mas que pode ser perfeitamente compreendido e transportado para uma nova língua e cultura em benefício desse novo público-alvo, guardando consigo saídas literárias já conhecidas na língua materna, pois “uma tradução de um texto literário deve fazer o que faz um texto literário, pela sua prosódia, seu ritmo, sua significância, como uma das formas da individuação, como uma forma-sujeito” (MESCHONNIC, 2010, p. XXIV). Com relação à tradução literária, Casanova sintetiza bem sua função frente à sociedade:

A tradução é a grande instância de consagração específica do universo literário. Desdenhada como tal por sua aparente neutralidade, ela é contudo a via de acesso principal ao universo literário para todos os escritores “excêntricos” [excentrado]: é uma forma de reconhecimento literário e não uma simples mudança da língua, puro intercâmbio horizontal que se poderia (deveria) quantificar para tomar conhecimento do volume das transações editoriais no mundo. A tradução é, ao contrário, o maior desafio e a arma primordial da rivalidade universal entre jogadores, uma das formas específicas da luta no espaço literário internacional, instrumento de geometria variável cujo uso difere de acordo com a posição do tradutor e do texto traduzido, isto é [...], segundo a posição da língua “fonte” e da língua “alvo” (CASANOVA, 2002, p. 169).

Desse modo, percebemos que o tradutor, ao atuar entre o sistema “excentrado” e o sistema central, transita perfeitamente nessa via de mão dupla e por vezes se torna mediador entre as literaturas centrais e as literaturas periféricas, questão que abordaremos a seguir.

#### ***4.3.4. O tradutor como mediador: entre a leitura naturalizante e a estrangeirizante***

É por meio da apresentação de uma realidade sociocultural, diferente da sua, para outros públicos-leitores, que a tradução de textos literários atua como mediadora não somente do texto literário envolvido no processo de tradução, mas de toda uma história. Porém, é o tradutor que atua como agente da transformação que possibilita ao texto de origem cruzar as barreiras impostas pelas línguas envolvidas e trafegar entre sistemas literários ou, como denominado por José Lambert, seu polissistema (COSTA; GUERINI; TORRES, 2010).

Em relação à percepção da tradução como mediadora, Pascale Casanova ressalta que o tradutor

[é um] intermediário indispensável para “atravessar” a fronteira do universo literário, o tradutor é um personagem essencial da história do texto. Os grandes tradutores centrais são os verdadeiros artesãos do universal, ou seja, do trabalho em direção a “um”, em direção à unificação do espaço literário (CASANOVA, 2002, p. 180).

Porém, para que o processo tradutório obtenha sucesso, é preciso que o tradutor, ao atuar como mediador entre a língua e a cultura de partidas e a língua e a cultura de chegada, compreenda que a “tradução é apenas um modo de alguma forma provisória de lidar com a estranheza das línguas” (BENJAMIM, 2001, p. 201). Conseqüentemente, o tradutor, ao se ver como mediador, percebe que o processo tradutório pode gerar diferentes produtos conforme a leitura e interpretação do texto de origem.

Por essa razão, os tradutores de textos literários devem inferir que, ao transportar o texto original para uma nova comunidade, estão de fato recriando um texto literário por meio da sua visão de mundo, pois, “do mesmo modo que a escrita literária é uma arte de criação, a tradução de textos literários também é, embora chamaremos de recriação em vez de criação”<sup>187</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 16). Essa recriação só é possível a partir do momento em que a leitura e a interpretação do texto original sejam realizadas de maneira satisfatória, pois caberá ao tradutor a tarefa de demonstrar aos leitores da língua de chegada as razões que levaram determinado texto literário a ser traduzido, e como consequência, mostrará que esse texto detém valor na cultura de partida e, assim, pode ser considerado um bem cultural. O processo de recriação deve favorecer os futuros leitores do texto de chegada, no sentido de que o tradutor deve se preocupar em escrever o texto de maneira natural e, caso necessário, saiba utilizar de sua habilidade em manipular a escrita para demonstrar a originalidade do texto de partida, bem como evidenciar as escolhas estilísticas do autor<sup>188</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 17).

Conforme proposto por Walter Benjamin, o tradutor deve ir ao encontro da proposta do autor e realizar uma tradução em que o leitor perceba características da escrita do autor, mas num contexto da língua de chegada, como pode ser observado abaixo.

---

<sup>187</sup> “On a souvent défini la traduction comme un art. Dans la même mesure que l’écriture littéraire est un art de création, la traduction de textes littéraires l’est aussi, bien que l’on parlera alors de récréation plutôt que de création. Il est toutefois exagéré de voir dans la traduction professionnelle, essentiellement pragmatique ou non purement esthétique, un art.”

<sup>188</sup> “Traduire, c’est aussi produire un texte duquel il convient d’exiger trois qualités: qu’il soit rendu naturellement en langue d’arrivée et qu’il parvienne, par une adroite manipulation de l’écriture, à donner l’idée la plus juste de l’originalité et des inventions stylistiques de l’auteur traduit.”

[...] a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir reconfigurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de uma língua maior, como cacos são fragmentos de um vaso (BENJAMIM, 2001, p. 207).

Bem como observado por Bastin e Cormier, “a leitura é, portanto, entrar no mundo do outro para entender os meandros, a forma e o conteúdo”<sup>189</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 28) da sociedade em que esse texto se insere. Assim, espera-se do tradutor um trabalho minucioso, pois ele “deverá, sobretudo, compreender o texto, ou seja, descobrir o percurso mental e discursivo do escritor ou autor: seu raciocínio, seus não ditos, suas redundâncias, suas insinuações”<sup>190</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 27). Desse modo, o tradutor, por meio desse processo meticuloso, recria o que lhe foi destinado a ser traduzido. Segundo Paulo Rónai, “quando o texto a traduzir é de caráter literário, [...] o tradutor deve utilizar seus conhecimentos de técnico para conseguir efeitos de arte a provocar emoções estéticas” (RÓNAI, 1981, p. 19).

Entretanto, como enfatizado por Bastin e Cormier, o tradutor não consegue se abster de seus valores, suas crenças, suas ideologias, sua cultura e sua história, mesmo tentando agir e pensar como o público-alvo original do texto em que traduz:

A tradução possui propriedades elásticas. Podemos fugir da própria língua para entrar em outra, mas sempre retornamos à nossa. Podemos ter um banho de cultura estrangeira, mas sempre retornaremos à cultura original, porém nunca no mesmo estado de que partimos. No entendimento do outro que a tradução proporciona, se acrescenta a distância com relação à sua própria língua e cultura, e, portanto, uma grande compreensão de si. O tradutor trabalha tendo como princípio o respeito ao outro, naquilo que ele tem de mais precioso, seus pensamentos e suas expressões. A diversidade linguística e cultural é solidificada pela atividade tradutória<sup>191</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 62-63).

<sup>189</sup> “Lire, c’est donc pénétrer dans le monde des autres pour en saisir les tenants et les aboutissants, fond et forme confondus.”

<sup>190</sup> “Le traducteur devra surtout comprendre le texte, c’est-à-dire découvrir le cheminement mental et discursif du rédacteur ou de l’auteur: ses raisonnements, ses non non-dits, ses redondances, ses insinuations.”

<sup>191</sup> “La traduction a des propriétés élastiques. On a beau s’éloigner de sa propre langue pour en pénétrer une autre, on revient toujours à la sienne; prendre un bain culturel étranger, on revient toujours à sa culture originale, mais jamais dans le même état qu’auparavant. À la compréhension de l’autre que procure la traduction s’ajoutent la distance d’avec sa propre langue et sa propre culture et donc une plus grande compréhension de soi. [...] Le traducteur travaille au respect de l’autre dans ce qu’il a de plus précieux, sa pensée et l’expression de celle-ci. La diversité langagière et culturelle est consubstantielle à l’activité de traduction.”

Aproximando-se do que afirma Rónai (1981), Bastin e Cormier acreditam que durante o processo de leitura o tradutor reage ao que lê, inicialmente devido à forma, e em seguida, conforme o modo como o texto foi escrito. A presença ou não de emoção permite que o tradutor interprete as nuances contidas no texto; “na verdade, ele irá raciocinar a leitura. Ele vai resumir a análise do conteúdo e forma, em termos macro e microtextuais”<sup>192</sup> (BASTIN; CORMIER, 2007, p. 29). De qualquer forma, porém, o tradutor, reagindo ou não de forma emotiva ao texto literário lido, antes de iniciar processo tradutório, “é preciso compreender bem antes de traduzir. [...] [Pois] a boa tradução deve fazer, e não somente dizer. Deve, como o texto, ser portadora e levada” (MESCHONNIC, 2010, p. XXIX) por emoções e sentimentos próprios à escrita literária.

A tradução do texto literário deve tentar repassar à língua e à cultura de chegada as reações esperadas pelo autor ao escrever o texto de origem. A tradução pode evidenciar a presença do Outro, sendo mais estrangeirizante, ou pode tentar ocultar mais as diferenças entre as línguas e culturas envolvidas e, por conseguinte, ser um produto da naturalização imposta pelo tradutor. Por outro lado, o tradutor pode tentar se abster, esconder sua intervenção no texto traduzido, contudo, por meio de suas escolhas tradutórias, acaba se revelando e demonstra toda sua experiência de mundo e suas ideologias.

#### ***4.3.5. Análise das entrevistas a respeito do tópico 4.3***

Após expor as diversas acepções a respeito da leitura e interpretação para o texto literário com vistas à tradução, apresentaremos as principais problemáticas relacionadas ainda sobre esse tema de acordo com os especialistas entrevistados, considerando o tradutor como um “leitor criterioso” ou um “leitor cuidadoso”, como exposto por alguns entrevistados:

---

<sup>192</sup> “En fait, il raisonnera sa lecture. Il fera la synthèse de son analyse du contenu et de la forme, sur les plans macro- et microtextuels.”

2) <i>Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?</i>		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	<b>O mercado. A possibilidade de transformar a tradução em produto determina o grau de liberdade do tradutor.</b> Há projetos mais peculiares e transgressores, em geral ligados a poéticas de grupos que trabalham para ocupar espaços poetológicos. A universidade tem um papel fundamental para o desenvolvimento de projetos de grande alcance cultural mas sem apelo comercial.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	<b>Especialmente a intertextualidade e as referências ao contexto mais amplo histórico-cultural.</b>
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	<b>Acho que a dificuldade</b> [para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução] <b>é esta: decorre dessa primeira definição</b> [do conceito de literário]. Eu não posso traduzir um autor tendo lido só um livro dele. Então, <b>eu preciso conhecer não só a obra do autor, mas a Obra daquele autor, ou boa parte da Obra também, o máximo que eu puder saber da Obra.</b> Eu preciso trabalhar com uma certa memória da obra. <b>Claro, aqui também, a questão do literário envolve também aspectos de uma teoria da literatura: foco narrativo, temporalização, ou seja, são certas características teóricas do texto do meio.</b> Não só a relação da Obra com outras Obras, mas também a construção daquele livro também. Já aconteceu, ao traduzir um determinado livro de inglês, em que havia o pronome pessoal <i>they</i> , a gente percebeu que o foco narrativo só afirmava alguma coisa sobre a identidade sobre desses <i>they</i> na penúltima linha, questão de gênero, não sabia se era “eles” ou “elas”. Então, a gente teve que marcar em português, deixar com “foram”, “sentaram-se”, é um sujeito meio oculto, não seria quase um indeterminado, mas assim, um sujeito oculto. A gente percebeu que o foco narrativo estava justamente nessa indeterminação mesmo que no inglês houvesse um <i>they</i> , só que no inglês a gente não saberia, nem um anglófono saberia, então é uma questão de foco narrativo. Se eu não tenho essa percepção, eu traduzo “eles ou elas” ou traduzo tudo “elas”, ele desvendou no final: <i>No one has loved them</i> , assim só pode ser elas, ou <i>No man has ever loved them</i> . Claro, poderia ser um homem também, mas vamos dizer que “nenhum homem as amou”, a gente deixou só para o final essa revelação, mas alguém poderia ter traduzido ou ignorado esse elemento, isso é uma questão interna do texto. E há questões do literário que são questões externas, macro. <b>Tem questões macro no texto literário e tem as questões micro.</b>
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Entre as diversas dificuldades da tradução literária, acredito que o <b>seu caráter polissêmico e a articulação dos aspectos formais com os semânticos</b> seriam as principais.
5.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	Penso que a maior dificuldade diz respeito ao reconhecimento da complexidade desse jogo de relações a que me referi acima. [1. <i>Quais são as particularidades que definem o literário?</i> Esta é obviamente uma questão imensa, aceitando-se ou não o pressuposto da existência dessas particularidades. Há particularidades que definem, de modo mais geral, as práticas do fazer, da leitura e da crítica do literário. E há tradições que se estabelecem a partir dessas práticas, de modo que toda prática do literário também pode ser vista como uma espécie de sintoma: como afirmação, como reformulação, como transformação de determinada tradição de criação, de leitura, de crítica. O literário é um valor construído sempre nessa rede complexa de relações.]

6.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	<b>A identificação da configuração da narrativa;</b> seus conflitos, tensões crescentes, personagens e questões relativas ao espaço e tempo nos quais se desenvolve a trama:
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	A tradução parte de uma leitura, a leitura mais cuidadosa de todas; o tradutor é, antes de tudo e acima de tudo, um leitor. <b>As dificuldades são as mesmas que se colocam a qualquer leitor cuidadoso.</b>
8.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	É justamente que o tradutor possa prestar atenção nos vários itens listados acima [o conceito de literário] (entre muitos outros) para que <b>o estilo do autor possa ser traduzido da melhor forma possível. O tradutor deve ser, antes de mais nada, um leitor criterioso.</b>
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	<b>O tradutor precisa ler e reler a obra, compreendê-la e depois reescrevê-la em outra língua (traduzir a obra). Então a leitura deve ser cuidadosa, concentrada em aspectos da composição textual e da linguagem selecionada pelo escritor, autor da obra.</b> Aspectos que privilegiam, por exemplo, a composição literária peculiar requerem leitura atenta para que se perceba alusões, jogos de palavras, efeitos sonoros (aliteração, assonância), rima, metro, forma, conteúdo, aspectos retóricos. O leitor enquanto tradutor às vezes fica intrigado, não fica sossegado, satisfeito com sua leitura e escolha tradutória, já que com frequência muda a sua tradução (não há tradução definitiva).

Tabela 3. Entrevista: pergunta 2.

Portanto, podemos resumir as dificuldades para leitura e interpretação de textos com vistas à tradução em:

1. A questão mercadológica;
2. A concepção de tradução como produto;
3. A liberdade permitida ao tradutor de textos literários;
4. A presença de intertextualidade;
5. A contextualização histórico-cultural;
6. A definição de texto literário;
7. As questões macro e microtextuais;
8. O caráter polissêmico;
9. Os aspectos formais;
10. Os aspectos semânticos;
11. O estilo do autor.

Percebemos que os entrevistados têm aceções próximas do exposto na fortuna crítica a respeito da leitura e interpretação dos textos literários, o que indica que a tradução de textos literários tem particularidades próprias e que pode realmente ser sistematizada. Com essa justificativa, o próximo capítulo abordará a (in)viabilidade do

ensino de tradução literária e quais os requisitos curriculares e pessoais para formação do tradutor.

## ***CAPÍTULO 3***

### ***O ensino de tradução de textos literários***

*Contrairement aux membres de la plupart des autres professions, le traducteur littéraire ne doit passer aucun examen et ne reçoit aucune formation spécialisée. Mais, contrairement aux membres de la plupart des autres professions, lui, ne peut pas se permettre d'être incompetent.*

Josef Škvorecký, 1968.

## 5. O ensino da tradução de textos literários

A prática de tradução literária é uma atividade extremamente antiga e podemos citar como exemplo inegável as traduções de Cícero, as traduções da Bíblia e as traduções de obras literárias realizadas por monges copistas durante a Idade Média. Newmark (1988, p. 162) acredita que a “literatura é em certo grau algo alegórico”.<sup>193</sup> Sendo assim, o que poderíamos falar da tradução literária e de seu ensino? O ensino de tradução literária ainda é cercado por questionamentos infundáveis, embora continue sendo praticado em meio acadêmico no âmbito de graduação e pós-graduação, o que comprova, bom grado ou malgrado, sua viabilidade.

Os diversos questionamentos sobre como ensinar um estudante a ser tradutor literário são justificados devido à função da tradução literária, a qual “visa *representar* uma obra literária para leitores que não dominam o idioma em que ela foi escrita, do mesmo modo como um ator representa o papel de Hamlet no palco” (BRITTO, 2012, p. 26, grifo do autor). O tradutor literário é “um profissional que atua no mercado, produzindo traduções que são destinadas a um público que deseja ler obras escritas num idioma que ele não domina” (BRITTO, 2012, p. 26). Como visto no capítulo anterior, a escrita literária é polissêmica e usa de recursos estilísticos próprios, provoca estranhamento e desestabiliza a linguagem corrente, trabalha com o inesperado e o imagético, enfim, possui uma forma estética específica. Por essas razões, vale refletir neste capítulo a respeito do ensino de tradução de textos literários: como é realizado?; quando? e a quem e a que se destina?.

Neste capítulo, apresentaremos algumas perspectivas que confirmam a viabilidade do ensino da prática da tradução de textos literários, já corroborada inclusive pela concretização em meio acadêmico. Não almejamos apresentar hipóteses a respeito da viabilidade ou não do ensino de tradução literária, mas buscar na fortuna crítica, que tem como tema a tradução literária, respostas para as seguintes questões: “É possível ensinar a prática de tradução literária?”; “É possível formar tradutores de textos literários?”; “Como deve ser a formação dos tradutores de textos literários?”; “Quais as

<sup>193</sup> “[...] literature is allegorical in some degree [...]”

maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?"; "Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?"; "O que é necessário no currículo mínimo para formação de tradutores de textos literários?"; "Cada aluno demandaria um método de ensino específico, já que se supõe que cada tradutor é um autor em potencial?". Pretendemos ainda mostrar, confrontar e discutir como pesquisadores e tradutólogos entrevistados se posicionam com relação a essas questões.

Algumas indagações da década de 1980 são ainda extremamente atuais, por exemplo, a de que "a tradução literária ocupa frequentemente um espaço contestado e mal definido nos programas de tradução [...]"<sup>194</sup> (GALLANT, 1988, p. 216), situação que poderemos verificar ao apresentarmos adiante três currículos de cursos de bacharelado em Tradução de instituições de ensino superior brasileiras. Esse espaço, mal definido nos programas de tradução, é resultado de crenças repassadas por muito tempo, ao considerar a tradução de textos literários uma arte que não pode ser ensinada. Tal pensamento é corroborado, muitas vezes, por tradutores já atuantes no mercado de tradução, como afirma Gallant (1988, p. 216-217):

Muitos dentre eles [tradutores literários] afirmaram, ou sugeriram, que a tradução literária é uma arte que não pode ser ensinada, que se se torna tradutor literário do mesmo modo como se se torna escritor, muito mais por gosto e por necessidade interior do que por formação, e consequentemente, que o ofício do tradutor literário, bem como do escritor, baseia-se, sobretudo, numa aprendizagem solitária e dependente de sua personalidade.<sup>195</sup>

Antes de discutirmos a viabilidade do ensino da tradução literária, retornaremos ao conceito de ato tradutório, discutido no capítulo anterior, pois, com essa conceituação em mente, poderemos compreender melhor a formação do tradutor de textos literários. Tradução demanda um leitor ideal e constitui-se como uma leitura mais

<sup>194</sup> "La traduction littéraire occupe souvent une place contestée et mal définie dans les programmes de traduction [...]"

<sup>195</sup> "Beaucoup parmi eux [les traducteurs littéraires] ont dit, ou laissé entendre, que la traduction littéraire est un art qui ne s'enseigne pas, que l'on devient traducteur littéraire comme on devient écrivain, par goût et par nécessité intérieure plutôt que par formation, et que, par conséquent, le métier de traducteur littéraire, comme celui d'écrivain, repose avant tout sur un apprentissage solitaire, dépendant de la personnalité."

aprofundada e detalhada, visto que é “uma forma de ler com mais profundidade, para descobrir outras profundezas que uma simples leitura não permite apreender, quando o leitor, tomado pelo prazer imediato do texto, está muitas vezes preocupado com a ação e a trama” (OLMI, 2001, p. 31). Aprender a traduzir é, portanto, uma atividade complexa, em que o tradutor deverá utilizar todos os recursos disponíveis para produzir significados. Tal aprendizado não é atrelado a fórmulas mágicas, já que “aprender a traduzir é também a aprender a ler, é necessário exercitar, desde o início a criatividade sensível mais esclarecida” (SARMENTO, 2001, p. 35). “Aprender a ‘ler’ significa, portanto, aprender a produzir significados, a partir de um determinado texto, que sejam “aceitáveis” para a comunidade cultural da qual participa o leitor” (ARROJO, 1992, p. 76).

Percebemos que, em especial, para que a leitura e a interpretação de textos literários sejam aprimoradas durante o curso de graduação, o professor deve buscar textos reais para a prática do processo tradutório, como defendido por Nord (2008) e Echeverri (2008).

Em relação ao ensino de tradução literária, Sarmiento defende a necessidade de se apresentar inicialmente aos alunos os conceitos de literatura e literariedade, para demonstrar a eles “o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (SARMENTO, 2001, p. 36). É preciso que o aluno se familiarize com a “língua literária”, que é subjetiva, polissêmica, como já afirmamos. Caso contrário, o tradutor em formação acreditará que toda tradução literária é uma traição, visto que “[...] num texto literário não é apenas a ideia que escolhe as palavras que fazem brotar ideias, toda obra literária transportada para outra língua constituiria caso de traição” (RÓNAI, 1987, p. 13). Desse modo, cabe ao professor demonstrar ao aluno que

[...] ao traduzir textos literários, há um conflito constante entre a função expressiva e a função estética, os dois polos opostos da tradução literal e da tradução livre que, de acordo com a orientação pedagógica seguida, devem ser fundidos. É necessário praticar a observação da tradução, pensar e refletir na escolha entre livre e literal, porque a tradução implica sempre a retenção de características do texto fonte e a adaptação às normas do sistema linguístico-literário de chegada [...] (SARMENTO, 2001, p. 38).

Na busca por essa atividade de reflexão, Sarmiento corrobora com a afirmação de Paulo Rónai (1981), de que “o ensino de tradução só pode partir de

exemplos concretos e deve ter em vista, sobretudo, flexibilizar a mente do tradutor e mantê-la em estado de alerta para que saiba lembrar precedentes ou, se for o caso, inventar novas soluções” (RÓNAI, 1981, p. 19). Além disso, assim como Echeverri, Sarmiento alega que o professor deva encorajar o aluno a buscar em seu conhecimento prévio soluções para as dificuldades tradutórias, criando estratégias próprias e, conseqüentemente, a se tornar o principal responsável pela formação de seu conhecimento, uma vez que

o professor não será a fonte de todo o conhecimento mas antes o veículo da aprendizagem experimental, partilhando descobertas e dúvidas, do mesmo modo que os alunos não são receptáculos passivos do conhecimento pré-definido mas sim agentes activos do saber (SARMENTO, 2001, p. 36).

Por outro lado, é necessário que o professor apresente e discuta com seus alunos fatores que podem influenciar diretamente o processo tradutório de textos literários e, conseqüentemente, o produto final, como ressaltado por Alba Olmi (2001, p. 21):

O tratamento dado à tradução de uma obra literária depende de fatores os mais diversos: da tipologia do texto em si, do autor, da época da sua criação e publicação, da ideologia subjacente ao texto (e do próprio tradutor), das diferenças entre língua-fonte (LF) e língua-alvo (LA), da distância temporal que se separa o original da tradução, dos objetivos da tradução, do enfoque tradutório que depende, em grande parte, da formação e da filosofia do tradutor, do conhecimento do autor/obra, das línguas e das culturas em jogo. [...] a cada tradução correspondem diversos fatores que englobam tanto aspectos relacionados com a modalidade escolhida para tradução, isto é, a forma dada à tradução [...] bem como aspectos socioculturais, ideológicos e até econômicos.

Os aspectos ideológicos e econômicos, por exemplo, podem ser notados nos discursos de acompanhamento<sup>196</sup> e nos índices morfológicos.<sup>197</sup> Logo, de acordo com esses fatores, a tradução deve ser entendida como um jogo, e como tal, é regida por

<sup>196</sup> “[...] por ‘discurso de acompanhamento’ entendemos que seja qualquer marca paratextual (prefácio, pareceres etc.)” (TORRES, 2011, p. 17).

<sup>197</sup> “Entendemos por índices morfológicos todas as indicações que figuram nas capas externas – frente e verso – e nas capas internas (páginas de rosto, páginas de falso título etc) e que trazem detalhes sobre o estatuto das traduções, ou seja, a maneira pela qual são percebidas conforme os elementos informativos que apresentam” (TORRES, 2011, p. 17).

regras. Segundo Paulo Henriques Britto (2012, p. 28-29), durante esse jogo da tradução, deve-se ter em mente que:

[...] o tradutor deve pressupor que o texto tem um sentido específico – na verdade, um determinado conjunto de sentidos específicos, tratando-se de um texto literário, já que uma das regras do “jogo da literatura” é justamente o pressuposto de que os textos devem ter uma pluralidade de sentidos, ambiguidades, indefinições etc. Outra regra do jogo da tradução é que o tradutor deve produzir um texto que possa ser lido como “a mesma coisa” que o original, e portanto deve reproduzir de algum modo os efeitos de sentido, de estilo, de som (no caso da tradução de poesia) etc., permitindo que o leitor da tradução afirme, sem mentir, que leu o original.

Assim, neste capítulo, apresentaremos: (1) uma análise sobre a viabilidade de ensino de tradução de textos literários em nível de formação acadêmica, a qual é a pergunta 3 da entrevista; (2) as dificuldades e problemas no ensino de tradução de textos literários; (3) a formação do tradutor de textos literários e o currículo mínimo para a formação de tradutores de textos literários; e (4) a viabilidade de criação de uma proposta metodológica para o ensino de tradução de textos literários.

### ***5.1. Análise da entrevista: pergunta 3***

O ensino de tradução de textos literários não deveria, portanto, ser realizado focando somente no texto, em suas ambiguidades e estilo, mas também em tudo aquilo que os rodeia: a forma como é apresentado perante o público, o mercado editorial e, por fim, os leitores. Assim, de modo a complementar o que foi disposto anteriormente, apresentaremos, a seguir, algumas opiniões de professores de instituições brasileiras de ensino, a respeito da viabilidade ou não do ensino de tradução. Neste capítulo, não iremos negritar as partes tidas como mais importantes, por acreditarmos que toda a resposta é relevante para nossa discussão.

3) É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	É possível, por um lado, sensibilizar futuros tradutores para as tramas do fazer literário, comparando traduções, por exemplo. Por outro lado, é possível ampliar o vocabulário e os conhecimentos textuais dos futuros tradutores.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Sim, dando ênfase aos traços citados [conferir respostas 1 e 2 da entrevista] e pontuando como as escolhas linguísticas parecem deliberadas e motivadas para construir certos significados, desde que deixando espaço para mais de uma interpretação, sempre justificadas em suas relações contextuais.
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	Sim. Eu acho que principalmente a tradução literária funciona bem coletivamente, une várias ideias, concepções. [...] O tradutor literário precisa estar aberto para o diferente, até para perceber o que é igual, o que se mantém, o unívoco.
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Com toda certeza.
5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Sim, do contrário estaríamos supondo que a profissionalização do tradutor é impossível.
6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	Não vejo razão alguma para presumir que não fosse. Mas é claro que isso pressupõe uma formação nessa área de especialidade (tradução e literatura), coisa que só se pode fazer ao longo de toda uma graduação. Acredito menos na efetividade de uma disciplina isolada de tradução literária no contexto de uma formação profissionalizante que, de resto, não contempla a literatura como uma questão. Não há dúvida de que é melhor haver uma disciplina como esta do que não haver nenhuma. Mas daí a presumir que essa disciplina dê conta de uma formação em tradução literária, ainda há um longo caminho.
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	É o que venho fazendo, ou tentando fazer, desde 1978, na PUC-Rio. Ao lado de aulas teóricas, em linguística, língua portuguesa, literatura e Estudos da Tradução, o aluno é obrigado a cursar uma série de oficinas práticas de tradução, sendo uma delas, no mínimo, de tradução literária. É claro que apenas os alunos com vocação literária podem se tornar bons tradutores de literatura. Os demais são encaminhados para outras áreas no vasto campo da tradução.
8.	Rosalina Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	É possível, mas não são todos os alunos que se interessam – o que é compreensível, dada a dificuldade de conseguir trabalhos de tradução literária e da complexidade da própria atividade. Na graduação, no entanto, mesmo para alunos que não querem ser tradutores de literatura, é importante que aprendam a desvendar os textos literários, pois assim aprendem a LER.
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Sim. Acho possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação, pois neste nível de ensino e aprendizagem, o aluno, tradutor em formação, tem a oportunidade concreta de vivenciar o processo tradutório do texto literário e de entrar em contato com as teorias (autores, pesquisas) que fundamentam o processo tradutório. Assim, com o passar do tempo, com a prática regular de fazer tradução, esse tradutor vai, aos poucos, se familiarizando com as atividades tradutórias ao traduzir diferentes gêneros literários. Ele passa a conhecer mais e melhor a estrutura e as diferentes possibilidades de composição do texto caracterizado como literário. Ao mesmo tempo, imagino que quem tem afinidade com o texto construído artisticamente, poderá eventualmente ter mais vantagens, facilidades de lidar com este

		tipo de composição e decomposição textual (reescrita/tradução). O contato e a prática frequente com o texto a ser traduzido desenvolve a habilidade de lidar com essa modalidade de texto (texto de partida e texto traduzido).
--	--	---

Tabela 4. Entrevista: pergunta 3.

Por meio do levantamento da fortuna crítica e pelas respostas dos entrevistados, pudemos confirmar teoricamente algo que já é feito na prática: a viabilidade do ensino da prática de tradução de textos literários.

Apresentamos, resumidamente, o modo como o ensino de tradução de textos literários pode ser realizado, segundo as respostas dos entrevistados apresentadas na tabela acima:

1. Sensibilizar para “o fazer literário”;
2. Ampliar o vocabulário;
3. Ampliar os conhecimentos textuais;
4. Enfatizar as particularidades do literário, do conceito de leitura e de interpretação;
5. Justificar as escolhas tradutórias de acordo com o contexto;
6. Realizar a prática de tradução em grupos;
7. Teoria e prática devem ser realizadas conjuntamente;
8. A prática de tradução de textos literários deve ser realizada durante toda a graduação.

Alguns entrevistados apontam para a questão de só haver a disciplina de tradução de textos literários, o que seria insuficiente para uma formação de tradutores maduros. Porém, ressaltam a importância da existência dessa disciplina no currículo dos bacharelados em Tradução como forma de aprimorar:

1. A leitura;
2. O vocabulário;
3. A familiaridade com a leitura literária;
4. A habilidade tradutória nessa tipologia.

As respostas são, portanto, positivas em relação a esse tipo de ensino de tradução. Após termos apresentado as justificativas para o ensino de tradução de textos literários e o modo como deve ocorrer, passaremos a discutir a respeito das dificuldades e problemas enfrentados no ensino de tradução de textos literários.

## ***5.2. Dificuldades e problemas no ensino de tradução de textos literários***

Traduzir – principalmente traduzir um texto de valor literário – nada tem de mecânico: é um trabalho *criativo*. O tradutor não é necessariamente um traidor; e não é verdade que as traduções ou bem são belas ou bem são fiéis; beleza e fidelidade são perfeitamente compatíveis (BRITTO, 2012, p. 18-19).

A tradução literária vista como um trabalho criativo resulta em diversas dificuldades e problemas para o tradutor, porém, como observa Rónai (1987), cabe ao tradutor buscar soluções, mesmo que temporárias, para que o texto traduzido tome forma:

[...] as dificuldades do tradutor não podem ser circunscritas e também não há um problema de tradução definitivamente resolvido. Cada palavra se apresenta, de cada vez, num contexto diferente, que a embebe de sua atmosfera e lhe altera o sentido, às vezes quase imperceptivelmente (RÓNAI, 1987, p. 19).

As dificuldades e os problemas na leitura do texto original e na escrita do texto traduzido são comuns no cotidiano de ensino de tradução. Como visto no capítulo anterior, os tradutores em formação, e até os já atuantes no mercado, podem ter pouca prática quanto à leitura, interpretação e escrita de textos literários, de tal modo que Paulo Henriques Britto afirma que um dos maiores problemas para a tradução de textos literários é a diferença entre as línguas, pois “já começam na própria estrutura do idioma, tanto na gramática quanto no léxico; isto é, na maneira de combinar palavras e o

nível do repertório de ‘coisas’ reconhecidas como tais em cada língua” (BRITTO, 2012, p. 14).

A prática de tradução de textos literários vai, pois, além da simples transposição de palavras, como muitos podem pensar. Trata-se de uma atividade criativa que demanda esforço e conhecimento profundo das línguas envolvidas no processo tradutório, caso contrário, o tradutor literário pode fazer jus ao adágio italiano “*traduttore traditore*”.

Assim, após o exposto acima, apresentaremos as percepções dos entrevistados quanto às dificuldades e aos problemas enfrentados no ensino de tradução de textos literários no Brasil.

4) <i>Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?</i>		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	A formação e a pesquisa em tradução comporta um duplo desafio: 1) produzir traduções comentadas cujos objetivos não são necessariamente o grande mercado; 2) instrumentalizar tradutores para que possam ser absorvidos pelo mercado.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	A falta de treino de leitura avançada e informada na língua estrangeira de trabalho, em especial, desse tipo textual e de escrita avançada e informada no português brasileiro por parte dos alunos da graduação, de modo geral.
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	Pode ser que a turma seja heterogênea demais e não dá para cobrar em um curto espaço de tempo, seis meses, não dá para cobrar que ele leia uma Obra toda, mas dá, de alguma maneira, para o professor mostrar com os seus conhecimentos como você trabalha, considerando que o professor de textos literários também seja tradutor de textos literários, seja essa relação teoria e prática. [...]
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Por parte de alunos e/ou professores, haverá problemas ou dificuldades sempre que se observarem a carência de conhecimentos de teoria literária e literatura comparada, a reduzida bagagem de leitura de obras literárias nas línguas fonte e alvo, o domínio limitado da língua estrangeira e da língua materna, a falta de empatia pelos gêneros literários, entre outras.
5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Em primeiro lugar, cabe o seguinte comentário: de acordo com pesquisas que tenho feito atualmente, a maior dificuldade para o ensino de tradução (e não apenas de textos literários) está na falta de critérios para a sala de aula. Não há, no Brasil, obras que se direcionem ao fazer diário do professor na sala de aula de tradução. Faz-se urgente a discussão entre os docentes sobre o quê, como, quando e por que ensinar. De forma mais específica, na sala de aula, creio que a maior dificuldade encontra-se no fato de que os alunos, normalmente, têm pouco ou nenhum conhecimento sobre teoria literária. O gênero literário é pouco explorado nos cursos de graduação em tradução, o que pode comprometer a identificação da trama, personagens, tensão e progressão dos acontecimentos da narrativa, estilo do autor, minúcias, adjetivação e referências socioculturais.
6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	[...] penso que a maior dificuldade é transformar uma percepção, digamos, mais textual do literário em uma percepção que contemple o texto em tradução como obra, como peça desse jogo mais amplo e complexo.

7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	A que já apontei: é preciso que o aluno tenha algum pendor literário, gosto pela literatura, e que tenha redação excelente. Por mais estranho que possa parecer, são características que faltam a muitos alunos de Letras.
8.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	Conseguir atrair o aluno para a observação da minúcia, do detalhe e do ritmo da obra literária. Mostrar a ele quais estratégias são usadas pelo autor na criação de sua obra. Na verdade, esse exercício deveria ser feito em aulas de literatura em geral para que o aluno chegasse mais experiente como leitor nas aulas de tradução.
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	No ensino de tradução de textos literários, acho complexa a falta de conhecimentos do aluno tradutor em formação dos mais diferentes campos do saber (História, Sociologia, Psicanálise, Antropologia, teoria e crítica literária, teoria da tradução), de linguagem que devem compor o repertório individual de cada tradutor em formação (aliás, um tradutor está sempre em formação, complementando o seu conjunto de informações, conhecimentos gerais e específicos). É preciso que o tradutor componha seu conjunto de saberes (multidisciplinares) para internalizar e ativar no momento de uma decisão tradutória. O tradutor precisa ter à sua disposição essas informações no processo tradutório para poder selecionar as informações que julgar pertinentes em dada ocasião.

Tabela 5. Entrevista: pergunta 4

De forma resumida e pontual, apresentamos as dificuldades e os problemas enfrentados em salas de aula de prática de tradução de textos literários informados pelos entrevistados:

Por parte dos alunos:

1. Dificuldade de leitura e interpretação em língua estrangeira;
2. Baixa capacidade de escrita em português brasileiro;
3. Carência de conhecimento de teoria literária;
4. Carência de conhecimento de literatura comparada;
5. Pouca leitura de obras literárias nas línguas de trabalho;
6. Falta de afinidade com os gêneros literários;
7. Falta de sensibilidade ao texto;
8. Falta de gosto pela literatura por parte do aluno;
9. Pouco conhecimento de teorias da tradução;
10. Pouco conhecimento/cultura geral.

Problemas institucionais:

1. Heterogeneidade da turma;
2. Falta de critérios a serem utilizados em sala de aula;
3. Formar tradutores que possam ser absorvidos pelo mercado, como ressaltado por Álvaro Faleiros;
4. Marileide Esqueda aposta na falta de obras que direcionem o professor de tradução literária para a sala de aula.

Em relação à dificuldade exposta por Álvaro Faleiros, podemos observar que esta dificuldade não é válida somente no contexto brasileiro. De acordo com Sinner (2012), professor da Universidade de Leipzig, Alemanha:

Eu tenho que dizer que não fazemos quase nada de ensino de tradução literária, porque o nosso departamento enfoca no mercado, enfoca os interesses laborais dos estudantes. Formar tradutores literários seria formar uma minoria incrível de tradutores. Eu li algumas coisas sobre percentagens, o que depende do país, mas, só 0,7 a 3% dos tradutores que fazem traduções literárias podem viver disso. Quer dizer, a maior parte dos tradutores e tradutoras que formamos, lá fora trabalham com textos técnicos, textos comerciais. [...] A tradução literária é minoritária, então quase não fazemos; às vezes, assim, como final de semestre, alguma coisinha. Também temos entre os nossos docentes pessoas que traduzem literatura e são bons tradutores, mas na docência seria realmente uma coisa que tem pouco a ver com a realidade lá fora.

Essa é uma realidade também para o ambiente acadêmico brasileiro. Porém, ao contrário do proposto em Leipzig, em nossos cursos de bacharelado em Tradução, em sua maioria, constam disciplinas destinadas ao ensino de tradução de textos literários, como veremos adiante.

Após termos apresentado fatores que influenciam diretamente o ensino de tradução de textos literários, discutiremos, no próximo subtópico, crenças relacionadas à tradução de poesia.

### ***5.2.1. Tradução de poesia – caso limítrofe da tradução literária***

Uma das principais crenças no contexto da tradução literária é que, para traduzir textos literários, é necessário ser escritor e, no caso mais notório da escrita literária, para se traduzir poemas, o tradutor deveria ser poeta, o que nos levaria a concluir que há necessidade de talentos específicos de acordo com a especialidade em que se traduz. Newmark faz questão de ressaltar a diferença ente os gêneros literários com os quais o tradutor pode se deparar, pois “a literatura pode ser disposta ao longo de uma escala de quatro formas, a partir da poesia lírica ao conto e do romance ao drama”<sup>198</sup> (NEWMARK, 1988, p. 163).

Inês Oseki-Dépré não faz coro a crenças banais como se o tradutor/poeta fosse um gênio que nasceria pronto, mas podemos inferir o inverso: ao se tornar tradutor de poesia, esse tradutor torna-se poeta, já que a “tradução poética faz parte de um processo estético criativo e, de certa maneira, os poetas não pararam de traduzir por meio das línguas e do tempo, paralelamente, os poetas sempre foram traduzidos por poetas”<sup>199</sup> (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 15). Paes (1990, p. 38) afirma que a “compensação é a estratégia básica da tradução de poesia [...]”, ou seja, o tradutor não necessitaria ser um poeta para traduzir poesia, mas saber utilizar dos recursos que a língua para a qual traduz lhe permite.

Contudo, podemos exemplificar essa discussão a respeito da necessidade ou não de ser poeta para traduzir poesia por meio de uma polêmica em torno da tradução de uma poesia de John Donne, inicialmente realizada por Augusto de Campos e, depois, retraduzida por Paulo Vizioli (FALEIROS, 2009, p. 150), o qual foi professor da Universidade de São Paulo, crítico literário e tradutor de poesia inglesa e americana.

<sup>198</sup> “A further generalisation for the translator: literature broadly runs along a four-point scale from lyrical poetry through the short story and the novel to drama.”

<sup>199</sup> “La traduction poétique, par ailleurs, fait partie du processus esthétique créatif et si, d’une certaine façon, les poètes n’ont pas cessé de traduire à travers le langues et les temps, parallèlement, les poètes ont toujours été traduits par des poètes.”

Essa polêmica se deve ao fato de a tradução realizada por Augusto de Campos ter sido considerada canonizada pelos poetas concretistas, pois, segundo Álvaro Faleiros:

A veemência da reação de [Nelson] Ascher, que afirma que o trabalho de Vizioli é o de um “erudito profissional e competente, mas poeta amador” e que seu trabalho não poderá substituir o de Augusto de Campos “um poeta-tradutor e inventor de linguagens profissional”, decorre de alguns valores que permeiam o discurso de um grupo, que considera apenas apto para traduzir poemas aquele que for poeta “profissional”, ou seja, “inventor de linguagens”. Restringe-se, assim, o universo da tradução poética apenas a uns poucos escolhidos a quem cabe, por sua vez, legitimar ou não os trabalhos de tradução poética (FALEIROS, 2009, p. 151).

Em oposição a Paes (1990), Newmark lembra ao tradutor que a poesia é a escrita mais particular e cheia de significados, emoções e de estilo único, conseqüentemente, “uma tradução bem-sucedida de um poema seria sempre outro poema”<sup>200</sup> (NEWMARK, 1988, p. 165).

Poesia é a forma mais pessoal e concentrada das quatro, sem redundância e sem linguagem fática, na qual a palavra, como unidade, tem mais importância do que em qualquer outro tipo de texto. E, além disso, a palavra é a primeira unidade de significado, a segunda não é a sentença ou a proposição, mas a linha, mostrando mais uma vez uma concentração dupla de unidades de modo único. [E por isso,] a integridade de tanto das unidades lexicais quanto das linhas tem que ser preservada dentro de um contexto de: (a) a pontuação correspondente, que basicamente reproduz o tom do original, e (b) a tradução exata da metáfora<sup>201</sup> (NEWMARK, 1988, p. 163).

Desse modo, após termos caracterizados o tradutor como um leitor ideal, detalhista e minucioso e que deve conhecer o contexto sociocultural ao qual pertence, além de estar atento ao modo como foi escrito o texto, podemos entender o tradutor de poesia conforme a visão de leitor para Arrojo, a qual afirma que

[...] quanto mais bem informado for o leitor, quanto melhor conhecer sua comunidade cultural, quanto melhor conhecer a obra do poeta que pretende

<sup>200</sup> “A successfully translated poem is always another poem.”

<sup>201</sup> “Poetry is the most personal and concentrated of the four forms, no redundancy, no phatic language, where, as a unit, the word has greater importance than in any other type of text. And again, if the word is the first unit of meaning, the second is not the sentence or the proposition, but usually the line, thereby again demonstrating a unique double concentration of units. [...] the integrity of both the lexical units and the lines has to be preserved within a context of: (a) corresponding punctuation, which essentially reproduces the tone of the original; and (b) accurate translation of metaphor.”

ler, quanto maior for a sua prática como leitor de poemas, melhor e mais bem-sucedida será sua leitura. Ao mesmo tempo, quanto melhor e mais bem-sucedida for sua leitura, maiores serão as condições que esse leitor terá de influenciar e mudar as concepções e as convenções que regem a comunidade à qual pertence (ARROJO, 1992, p. 77).

Arrojo ressalta, portanto, que a leitura depende diretamente do conhecimento de mundo do leitor e que é necessário ao leitor conhecer a obra do poeta para melhor compreender o que foi escrito por ele.

Para Newmark (1988, p. 165), a principal função do tradutor de poesia é “traduzir o efeito que o poema teve em *si mesmo*”.<sup>202</sup> Depreendemos, desse modo, que o tradutor como leitor ideal pode agir de acordo com as suas ideologias e, a partir delas, se transformar em um verdadeiro manipulador do texto poético. De acordo como Paes (1990), a tradução poética permite que haja compensações, pois é “[...] um ato [...] de penetração no significado e de explicitação dele em outro meio linguístico, pode bem acontecer de, por um efeito de refração (e a ampliação é um fenômeno refrativo), o tradutor revelar-se mais enfático ou mais explícito do que o próprio autor” (PAES, 1990, p. 39). Porém, conforme Britto, a viabilidade ou não de realização de traduções de poesia ainda gera discussões extremas, como pode ser observado abaixo:

Num extremo, temos aqueles que defendem a absoluta impossibilidade de se traduzir poesia; no extremo oposto, temos os que afirmam que se pode traduzir poesia tal como qualquer outro tipo de texto. As posições intermediárias são muitas: em tese, é possível traduzir poesia, mas na prática todas as traduções poéticas são falhas; a poesia não pode (ou não deve) ser propriamente traduzida, mas sim recriada, ou imitada, ou parafraseada, ou transpoetizada; é possível traduzir poesia, mas é impossível julgar a qualidade da tradução [...] (BRITTO, 2012, p.119).

Para Britto, assim como para Newmark, a tradução de poesia é o extremo da tradução literária e é marcada pelas particularidades do texto literário, porém de forma acentuada e de maior complexidade, já que “é no seu desempenho que o estatuto do tradutor mais se aproxima do estatuto do autor. Aproxima-se dele, sim, mas sem o igualar, já que o uso do critério de igualdade é falar no domínio da tradução” (PAES, 1990, p.45-46). Cabe ao tradutor, portanto, realizar uma análise criteriosa do todo:

<sup>202</sup> “[...] his main endeavour is to ‘translate’ the effect the poem made on himself.”

rimas, verso, estrofes, sonoridade, apresentação estética, línguas e culturas envolvidas. Segundo Britto, o tradutor deveria atuar de modo a permitir ao leitor da tradução afirmar ter lido o original, como pode ser observado a seguir:

No caso do texto poético, o caso-limite da literariedade, pode ter importância igual ou ainda maior o som das palavras, o número de sílabas, a distribuição de acentos nelas, as vogais e consoantes que aparecem em determinadas posições de cada palavra; além disso, também pode ser relevante a aparência do texto no papel, a começar pela localização dos cortes que separam um verso do outro. Não se trata, portanto, de produzir um texto que apenas contenha as mesmas informações que o original; trata-se, sim, de produzir um texto que provoque no leitor um *efeito de literariedade* – um efeito estético, portanto – de tal modo análogo ao produzido pelo original que o leitor da tradução possa afirmar, sem mentir, que leu o original (BRITTO, 2012, p. 49-50, grifo do autor).

Como dito anteriormente, tudo na poesia é acentuado, entretanto, sua tradução para Britto é possível, o que demonstra que seu ensino também é possível, desde que o aluno se disponha a aprender a ler poesia e gostar do que lê:

A meu ver, um poema é um texto literário que pode ser traduzido como qualquer outro texto literário. A diferença é que, quando se trata de um poema, em princípio toda e qualquer característica do texto – o significado das palavras, a divisão em versos, o agrupamento de versos em estrofes, o número de sílabas por verso, a distribuição de acentos em cada verso, as vogais, as consoantes, as rimas, as aliterações, a aparência visual das palavras no papel etc – pode ser de importância crucial. Ou seja: no poema, tudo, em princípio, pode ser significativo; cabe ao tradutor determinar, para cada poema, quais são os elementos relevantes, que portando devem necessariamente ser recriados na tradução e quais são menos importantes e podem ser sacrificados – pois como vimos, todo ato de tradução implica em perdas (BRITTO, 2012, p. 119-120).

Por essa razão, Newmark não acredita numa teoria própria para a tradução de poesia, pois “tudo que um teórico poderá fazer é chamar atenção para a diversidade de possibilidades e apontar para uma prática de sucesso, a menos que ele deseje incorporar a sua teoria da tradução em sua própria teoria da poesia”<sup>203</sup> (NEWMARK, 1988, p. 165-166).

<sup>203</sup> “Therefore no general theory of poetic translation is possible and all a translation theorist can do is to draw attention to the variety of possibilities and point to successful practice, unless he rashly wants to incorporate his theory of translation into his own theory of poetry.”

Percebemos que discutir a viabilidade de ensino de tradução, em especial da tradução de poesias, é estar rodeado por crenças. Em razão disso, buscamos, junto aos professores entrevistados, as crenças que envolvem a tradução de textos literários, e eles foram unânimes em afirmar que não é necessário ser poeta para traduzir poesia, entretanto o tradutor deve ser um leitor compulsivo e sensível, como podemos perceber abaixo.

5) Existe a crença de que para se traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para a formação de tradutores de textos literários?		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	A tradução de poesia no Brasil tem sido pautada por critérios formalistas, o que levou à crença de que um bom tradutor de poemas deve também ser poeta. Com efeito, o tradutor de poemas, como o tradutor de prosa, deve, em primeiro lugar, ser leitor e ter repertório para ampliar sua sensibilidade.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Não vou me pronunciar sobre poemas, como disse antes. Apenas gostaria de dizer que mesmo para poemas já existem cursos de escrita criativa, em que se acredita que é possível o ensino-aprendizagem desse tipo de escrita. Se os alunos em processo de formação de tradutores tiverem treino de leitura avançada ampla na língua materna e na estrangeira, acredito que seja possível a formação. O talento seria um <i>plus</i> .
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	Eu acho que não precisa ser poeta no sentido de que você precisa escrever poesia; vai da vontade de cada um, do talento e desinibição. Mas eu acho que tem que ser alguém que goste de escrever e que leia muito texto literário, não só em português, isso é importante. Se eu falar que tem que ler muito texto literário em português, eu vou cair na ideia de que a forma do texto literário vai encontrar uma forma em português e alguma coisa já escrita em português, não. Como o tradutor precisa ter uma “cabeça de tradutor”, ou seja, quando ele vai ouvir qualquer canção, ler qualquer texto, ele pensa como vai traduzir aqui. [...] A questão é você pegar a essência que forma o literário, o valor poético, a poesia. Você precisa captar isso, na hora de traduzir você precisa passar também pelo ato de escrita, não tão espontâneo e tão contínuo quanto é o primeiro ato. A gente imagina que o escritor se abre para o desconhecido, para o que vem, e ele escreve freneticamente, depois ele volta e revisa. O tradutor está sempre diante de alguma já dada, mas a significar... Quando você pega um texto para traduzir não é que ele seja puro, mas ele está a significar, não quer dizer que ele não tenha significado, mas que ele vai ter que ser ressignificado ou vai ter que passar pela assignificância. Você tem algo ali que precisa fazer significar em português. Você tem na língua em que foi escrita, ele já foi significado, ele precisa ser significado na sua língua, por isso ele é a significar. Mas a gente tem alguma matéria ali com a qual trabalhar e que nos impõe limites, enquanto para o original não havia limites para nós há limites. Eu tenho o limite do verso, da linha, do capítulo, do parágrafo, eu não acrescentar nada, nem retirar nada, embora isso aconteça. [...]
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Acredito que a sensibilidade estética para a literatura pode ser considerada um talento que facilitará o desenvolvimento do tradutor literário, mas que não é um pré-requisito para a sua formação. Para mim, as disciplinas de literatura e teoria literária devem contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades e conhecimentos, entre eles, a sensibilidade para a apreciação e a produção (ainda que com limites) do texto literário.

5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Não, a formação de tradutores deve ocupar-se da desmistificação desta crença desfavorável. Todo aluno de tradução deve ser exposto às características do texto literário (de quaisquer tipos) em sala de aula para sua posterior tradução. Ao atentar para a trama, massa de heróis e semi-heróis, adjetivação, etc., o aluno deve ser capaz de implementar uma tradução literária minimamente satisfatória.
6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	A propósito de crenças, prefiro acreditar que todos os campos da tradução demandam algum talento específico – algo, aliás, que não me parece estar muito distante da realidade de outras áreas de atuação. Além do mais, para responder a essa pergunta, teríamos, antes, de pensar nas diferentes possibilidades de resposta para a pergunta: o que é ser poeta?
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Sim. No caso específico da poesia, o aluno tem que não apenas ter gosto pela poesia, saber ler poesia (coisa não muito comum entre alunos de letras) e dominar os recursos poéticos da língua-meta. Ou seja: não é preciso ser poeta, mas é preciso saber compor um soneto, saber fazer um decassílabo sáfico, ter um certo domínio das variedades de verso livre, etc. – saber versejar, digamos assim. Também é necessário um bom conhecimento dos recursos poéticos da língua-fonte, mas neste caso, pode ser um conhecimento puramente passivo. O tradutor do inglês tem que conhecer os princípios da prosódia poética inglesa, mas não precisa saber compor um poema em inglês.
8.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	Nada que não possa ser ensinado – basta boa vontade da parte do professor e do aluno. É necessário realmente amar a literatura como tal, em sua forma e conteúdo, para que o aluno possa ser ensinado a enxergar certas características que diferenciam Tolstói de Machado de Assis.
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Não necessariamente se precisa ser poeta para traduzir poesia. Entretanto, acho que se a pessoa que traduz (tradutor/poeta) já tem o hábito de empregar a linguagem de forma elaborada, diferenciada, escolhida com cuidado, pensada, consciente, ela está mais familiarizada com este processo criativo, artístico, que diz respeito à linguagem e abre espaço para as múltiplas alternativas que o escritor tem à sua disposição no momento de elaboração de sua obra literária. O tradutor precisa materializar linguisticamente um texto elaborado por um autor que escreveu em outra língua (texto/obra de partida) em outro espaço para outro leitor em outra época. O escritor compila a obra imprimindo seu estilo, faz a escolha de palavras de forma proposital, cuidadosa e julga saber qual palavra é a melhor para expressar o que deseja; é o uso calculado da linguagem, da expressão, da palavra, da pontuação, do ritmo, da rima, do metro, da musicalidade. Essas são questões que o tradutor deverá observar e levar em consideração no momento de elaborar a sua tradução.

Tabela 6. Entrevista: pergunta 5.

Quanto à tradução de textos literários, em especial de poesia, podemos resumir os apontamentos realizados pelos entrevistados em relação:

Às crenças:

1. “Um bom tradutor de poemas deve também ser poeta”;

Ao Ensino:

1. O tradutor deve gostar de ler bastante;

2. O tradutor deve buscar repertório para ampliar sua sensibilidade;
3. Viabilidade de realização de cursos escrita criativa;
4. Deve-se realizar treino de leitura avançada nas línguas envolvidas;
5. Desenvolver a sensibilidade estética para apreciação e produção do texto literário;
6. Deve-se desmistificar a crença de que é necessário ser poeta para traduzir poesia;
7. O tradutor de poesia deve dominar recursos poéticos da língua-meta e da língua fonte.

Percebemos, por meio da discussão da crença da necessidade de ser poeta para ser tradutor de poesia, que quase todos os professores ressaltaram a importância de disciplinas relacionadas à literatura e à teoria literária para a formação de um bom tradutor de textos literários e que seria imprescindível para a composição de um currículo mínimo de cursos de bacharelado em Tradução, conforme veremos no tópico 5.3.1.

Além disso, a maioria dos professores enfatizou que não há um talento específico para a tradução de poesia, exceto a necessidade de conhecer bem as línguas de trabalho, ter sensibilidade estética para a língua a qual se traduz, e, conseqüentemente, saber compor versos, contudo, nada que não possa ser ensinado e trabalhado junto ao aluno.

Após apresentar um panorama relacionado à crença de que é necessário ser poeta para traduzir poesia, abordaremos no próximo tópico as necessidades que norteiam a formação de tradutores literários.

### 5.3. *Formação de tradutores de textos literários*

Sabemos que muitos tradutores de textos literários não têm uma formação acadêmica e mesmo assim são bem-sucedidos nessa atividade, como, por exemplo, José Paulo Paes, o qual deu seu testemunho de como iniciou na atividade tradutória.

Iniciei-me nesse tão necessário quão menosprezado ofício levado pela necessidade econômica. Hoje me orgulho de o praticar por gosto e por vocação, nele encontrando uma via segunda de criação, a par da minha atividade de poeta e ensaísta. [...] As credenciais que eu podia apresentar, quando nele comecei, eram tão só um apaixonado interesse pela literatura, alguns conhecimentos de inglês, francês e espanhol, e um razoável domínio do português-literário. Faltava-me, porém, uma formação linguística mais sólida, e eu ignorava os macetes mais comuns da técnica tradutória. Estes, tive que aprendê-los aos trancos e barrancos, errando e corrigindo, os erros à medida que a experiência me ensinava a detectá-los (PAES, 1990, p. 5).

Paes demonstra a diferença que a formação acadêmica pode fazer para um tradutor profissional. Já Paulo Rónai (1981; 1987) enumera os requisitos para se tornar um bom tradutor. Assim, para esse autor, “o primeiro requisito que [o tradutor] deve possuir é o conhecimento profundo da sua língua materna, para a qual ele traduz. [...] o conhecimento da língua de partida é parte indispensável da bagagem do tradutor” (RÓNAI, 1981, p. 27). Rónai acredita também que o tradutor deve conhecer profundamente a língua estrangeira com a qual trabalha, de modo a desconfiar de trechos ou palavras incompreendidas, visto que

o máximo que ele deve aspirar não é saber de cor uma língua estrangeira (pois nunca se chega a conhecer a fundo nem sequer a materna) e sim a adquirir um sexto sentido, uma espécie de faro, que o advirte de estar na presença de uma acepção desconhecida de uma palavra, ou então de uma locução de elementos inseparáveis intraduzível ao pé da letra, idiomatismos que fazem parte do lastro de outro da língua estrangeira (RÓNAI, 1981, p. 28).

Rónai acredita ainda que o tradutor deve ter bom-senso ao realizar uma tradução, ao realizar pesquisas para sanar suas dúvidas quanto à tradução e ao revisar atentamente o texto produzido.

Mas o conhecimento ótimo do próprio idioma, a posse pelo menos razoável do idioma-fonte e uma boa dose de bom-senso são apenas as três primeiras condições. Deve o bom tradutor literário possuir uma cultura geral que lhe possibilite identificar os lugares-comuns da civilização, sem o que estes se transformam em outras tantas armadilhas. Uma curiosidade inteligente, uma desconfiança sempre alerta são condições indispensáveis [...] (RÓNAI, 1981, p. 29-30).

Seria importante para o tradutor em formação, na visão de Rónai, o conhecimento de linguística geral, bem como o acesso a materiais de consulta permanente como gramáticas e dicionários. Rónai relata ainda a importância de se conhecer mais o autor e suas demais obras que se propõe traduzir, “pois sempre os diversos livros de um escritor se esclarecem mutuamente” (RÓNAI, 1987, p. 34). E, conseqüentemente, “o bom tradutor será um homem lido e culto, com sólida cultura geral” (RÓNAI, 1987, p. 34) e terá como “melhor exercício [...] a tradução” (RÓNAI, 1987, p. 35). O tradutor em formação deveria se esforçar para traduzir constantemente e também ler a tradução de colegas cotejando sempre com o original. Com essa perspectiva, Paes (1990) relata o modo como iniciou sua experiência junto à tradução, na qual, ao usar diferentes traduções do texto que se propôs a traduzir, ele utilizaria uma técnica comum durante o ensino de tradução, o uso de traduções-modelo para ajudar o aluno a compreender o processo tradutório:

Lembro-me de que, numa das primeiras traduções a que me abalancei, cotejei o tempo todo o meu texto com o de duas outras versões de boa qualidade, uma em espanhol, a outra em português (o original era em inglês). Foi um exercício utilíssimo, que me introduziu na intimidade da oficina tradutória e me ensinou os seus principais procedimentos. Ainda hoje acho prática das mais salutares esse tipo de cotejo, desde que quem o faça se esforce por chegar a soluções próprias para os problemas encontrados, em vez de aceitar prontamente, por comodidade ou preguiça, soluções alheias. Estas devem servir menos como quebra-galhos oportunos do que pontos de referência instigadores (PAES, 1990, p. 5-6).

Conforme Meschonnic (2010, p. 28-29), “a tradução literária mostra e oculta ao mesmo tempo, por sua própria escritura, a interação da teoria da linguagem e da teoria da literatura que pertencem à obra no discurso do tradutor”, desse modo, a tradução permite que discursos, ideologias e realidades sociais se confrontem e, por isso, é necessário que a tradução de textos literários seja acompanhada de reflexão e análise crítica para que não prejudique a relação criada entre a interação dos diferentes

aspectos sociais e culturais. Voltando à questão do ensino, Ridd (2013) vai ao encontro de Meschonnic, quando concebe a formação de tradutores como uma atividade extremamente reflexiva, crítica e extremamente desafiadora, pois é o momento em que a teoria e a prática devem se encontrar e tornar a atividade de ensino possível e interessante ao demonstrar ao aluno a necessidade da constante tomada de decisão nessa atividade.

[...] no curso de formação eu acho que o que importa é que a teoria seja o local da reflexão, que ela crie uma atitude reflexiva, crítica do aluno e exponha ele a diferentes ideias sobre tradução para que ele possa pensar. Acho que essencialmente o que torna a tradução tão interessante é a complexidade da tomada de decisão. [...] E eu acho que isso que é estimulante do meu ponto de vista como tradutor e como professor, isso que eu tento despertar no aluno, a sensação de que você está sendo constantemente desafiado a tomar decisões em muitos níveis ao mesmo tempo, tomar qualquer decisão, uma coisa difícil para tudo na vida. [...] Então, eu acho que o que realmente é importante para um aluno de tradução é que ele tenha capacidade de tomar decisões mais conscientes, de se dar mais opções do que alguém que aprende exclusivamente na prática. Eu acho que ao contrário do que parece ser bom-senso, o bom tradutor se dá mais trabalho, se faz pensar em mais opções e mais possíveis tomadas de decisão do que entrar em um módulo de piloto automático. Eu acho que isso distingue excelente tradutor do tradutor médio. [...] acho que as duas coisas têm que andar juntas [...] que cabe ao professor de teoria mostrar para o aluno como é que essas ideias que ele está trabalhando afetam de forma concreta a atividade de tradução. E do mesmo jeito, [...] cabe ao professor de prática fazer a ligação entre um problema concreto que surge em sala de aula e ideias, reflexões a respeito da tradução que nasce da teoria (RIDD, 2013).

Mesmo Ridd (2013) abordando conceitos para o ensino de tradução em geral, podemos utilizar sua afirmação também para o ensino de tradução literária e percebemos que sua declaração vai de encontro à proposta de Echeverri (2008) ao considerar a tradução uma atividade que necessita reflexão, e que o aluno deve tomar decisões de modo consciente. Considerando essas perspectivas a respeito da formação de tradutores de textos literários, passaremos à exposição de opiniões dos entrevistados quanto à formação de tradutores de textos literários.

7) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? [...]		
1.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Sim, é possível formar tradutores de textos ficcionais narrativos (não levando em conta os poemas, que requerem treino de escrita criativa, conhecimento profundo de métrica, rima e outros traços tipicamente encontrados nesse tipo textual).
2.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	[...] Então, o tradutor precisa ter esse conhecimento de figuras de estilo, são as questões micro [...] e tem que ler muito, ler textos literários não importa quais sejam. [...] O tradutor tem que ler muito e ler sem pudor. Essa formação na verdade começa bem antes, lendo de tudo. Tem que ser “poeta/prosador oblíquo”, porque ele escreve, mas não diretamente, mas precisa saber para escrever.
3.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Sim. Acredito que a formação do tradutor deve seguir um plano geral, com desenvolvimento das competências linguísticas nas línguas de trabalho, estudos teóricos da tradução e métodos e técnicas gerais de tradução [...]
4.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Sim. Enfatizar a importância de se ter o conhecimento das diferentes áreas do saber. Alertar para os aspectos que compõem a estrutura e a linguagem empregada no texto literário, na obra literária. As questões de estilo, de gosto pessoal de dado autor ao empregar a linguagem e ao escolher determinada composição textual para sua expressão artística. Proporcionar ao tradutor em formação no ambiente de ensino-aprendizagem de tradução a reflexão consciente e crítica sobre as escolhas tradutórias dentre as diferentes possibilidades, alternativas existentes. Promover a escolha consciente e a reflexão das escolhas a serem feitas pelo tradutor, isto é, pensar, ponderar sobre trechos, palavras, situações a serem traduzidas para outra língua/cultura estrangeira deslocada no tempo e no espaço.

Tabela 7. Entrevista: primeira parte da pergunta 7.

Apresentamos acima quatro respostas no total de nove, pois os demais entrevistados focaram em responder à segunda parte da pergunta em que se referia à necessidade e viabilidade de um currículo mínimo para o ensino de textos literários e que serão apresentadas no próximo tópico. A seguir, exporemos resumidamente a maneira como deveria ser realizada a formação de tradutores literários na visão desses quatro entrevistados, os quais evocam a necessidade para o estudante de:

1. Treino em escrita criativa;
2. Conhecimento de figuras de estilo;
3. Leitura de diversos textos literários;
4. Desenvolver competências linguísticas;
5. Conhecer teorias da tradução;
6. Desenvolver métodos e técnicas de tradução;

7. Ter conhecimento geral;
8. Prestar atenção aos aspectos da linguagem usada no texto;
9. Prestar atenção no estilo do autor;
10. Refletir de modo consciente e crítico a respeito das escolhas tradutórias.

Partindo da confirmação da viabilidade de formação de tradutores de textos literários, relatamos os pré-requisitos necessários expostos pelos entrevistados, tanto para os alunos quanto para os professores, para que o ensino de tradução literária seja possível. Em sua maioria, os entrevistados afirmaram que os pré-requisitos para os alunos são a necessidade de capacidade de leitura e escrita nas línguas de trabalho, bem como sua cultura; ao passo que para o professor relata-se a necessidade de competência pedagógica e conhecimento aprofundado tanto de literatura quanto de tradução, paciência e saber refletir sobre o seu fazer, além de todos os pré-requisitos exigidos dos alunos.

Apresentaremos, a seguir, as respostas dos entrevistados quanto aos pré-requisitos necessários ao aluno de prática de tradução de textos literários e ao professor dessa prática.

6) <i>Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?</i>		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	Repertório e consciência da historicidade do gosto.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	[...] para o aluno, a leitura e escrita avançada no par linguístico de trabalho, se estiver sendo formado para traduções diretas e inversas; para o professor, propiciar situações em que o aluno possa resolver problemas de tradução que envolvem a inter-relação entre as unidades de tradução, as escolhas deliberadas e motivadas para construir significados.
3.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Domínio razoável de conhecimentos sobre as literaturas e as culturas das duas línguas de trabalho, teoria literária, literatura comparada, proficiência adequada nas duas línguas, um certo nível de empatia pelos gêneros literários.
4.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Competência linguístico-cultural, instrumental e competência estratégica para a discussão/solução de problemas tradutórios. Ainda, especificamente no caso do professor, competência pedagógica, competência científica na disciplina, domínio de relações interpessoais professor-aluno e domínio organizacional.
5.	Maurício Mendonça	Para o professor, uma formação nessas duas áreas (literatura e tradução), bem como uma ampla experiência de leitura, de tradução e de reflexão

	Cardozo (UFPR)	crítica sobre seu fazer. Para o aluno, a disposição para investir no aprendizado de um ofício que não se aprende do dia para a noite.
6.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Para o aluno, creio que já disse. Para o professor, além de tudo que se exige do aluno, é claro, saber ensinar.
7.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	O que foi mencionado acima, antes de mais nada. Depois, paciência e aceitar trabalhar com outros, além de calma e maturidade para ouvir críticas.
8.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Os pré-requisitos para o ensino de tradução literária, tanto para o aluno quanto para o professor incluem: gostar de lidar com obras literárias, com esta composição textual, com o uso diferenciado da linguagem, as múltiplas possibilidades de usos e empregos da linguagem. Gostar de ler sua literatura e outras literaturas (estrangeiras), ser curioso, crítico, querer saber, conhecer sobre outras culturas, sistemas literários, outros polissistemas (política, educação...). Gostar de estudar diferentes campos do saber – (dispor de um conhecimento multidisciplinar); estar disposto a fazer pesquisa e aprender a lidar com as ferramentas de pesquisa existentes. Conhecer, dominar diferentes línguas estrangeiras. Desenvolver autonomia de lidar com o processo tradutório que envolve a (re)tomada constante de decisões. Considerar aspectos mais gerais de produção e recepção, estratégias tradução, editoras, projetos de tradução das editoras para atender determinadas demandas, leitor específico (escolas, universidades, crianças, infante-juvenil, público em geral).

Tabela 8. Entrevista: pergunta 6.

Apresentamos acima respostas relacionadas aos pré-requisitos para o ensino de tradução literária, tanto para o aluno quanto para o professor, enfatizando que a maioria dos professores afirmou que os pré-requisitos buscados nos professores devem ser, a princípio, os mesmos para os alunos, exporemos, de modo resumido:

O aluno deverá ter como pré-requisitos:

1. Disposição na busca por conhecimento;
2. Leitura e escrita avançada nas línguas de trabalho;
3. Gostar das multiplicidades de uso e emprego da linguagem;
4. Conhecimento das culturas envolvidas;
5. Conhecimento de teoria literária e literatura comparada;
6. Competência estratégica para as tomadas de decisão;
7. Ser crítico.

O professor deverá ter como pré-requisitos, além dos já citados para os alunos:

1. Competência pedagógica;
2. Competência científica na disciplina;
3. Domínio de relações interpessoais professor-aluno;
4. Domínio organizacional;
5. Permitir que o aluno reflita em busca das melhores tomadas de decisão durante a tradução.

Após termos apresentado algumas crenças e perspectivas quanto à formação do tradutor literário e aos pré-requisitos que envolvem a formação do tradutor e do professor de tradução de textos literários, passaremos a discutir o currículo mínimo que possivelmente poderia ser utilizado nas instituições de ensino brasileiras para o ensino de tradução de textos literários, tendo como base as opiniões dos entrevistados, professores de Tradução de instituições privadas e públicas brasileiras, e os currículos cursos de bacharelado em Tradução de três instituições de ensino brasileiras, sendo duas públicas federais e uma privada.

### ***5.3.1. Currículo mínimo para formação de tradutores de textos literários***

O ensino de tradução em ambiente acadêmico, como relatado, decorre da década de 1930, pouco antes da Segunda Guerra Mundial. No entanto, como visto anteriormente, só tivemos o primeiro curso implantado no Brasil em 1968, em uma instituição privada de ensino, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em ambiente público federal, a criação do curso de bacharelado em Tradução na Universidade de Brasília, datado de 1979, contava inicialmente com as habilitações em Inglês, Francês e Alemão, porém atualmente, além das duas primeiras, tem-se a habilitação em espanhol criada em 2009. Dentre os mais recentes cursos de bacharelado em Tradução no Brasil, o curso de Tradução da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), criado em 2009, e o curso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), criado em 2010, como resultado da expansão de cursos promovido pelo REUNI.

No subtópico seguinte apresentaremos algumas particularidades relatadas pelos entrevistados, além de características dos currículos acadêmicos do curso de Tradução de três instituições de ensino, a saber: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade de Brasília (UnB); e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A escolha dessas instituições é justificada devido ao tempo de criação do curso, dois cursos mais antigos (PUC-Rio; UnB), e o criado mais recentemente (UFU) e o fato de estarem em instituições de renome nacional.

### 5.3.1.1. A opinião dos entrevistados

7) [...] <i>O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?</i>		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	É possível pensar num currículo mínimo que incluiria, por exemplo, cursos de literatura, de história, de filosofia e de ciências sociais; além de disciplinas sobre teoria da tradução.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Seria necessário no currículo mínimo, em primeiro lugar, uma ou duas disciplinas para o desenvolvimento de conceitos básicos dos Estudos da Tradução, como a unidade de tradução nas diversas abordagens, a complexa questão da equivalência nas diversas abordagens, as características próprias e o estilo do texto traduzido. Depois dessas disciplinas, oficinas de tradução direta e inversa para a prática da tradução.
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	Acho que o aluno de tradução literária deveria ter que passar por umas questões de teoria literária, por alguma teoria da linguagem e por filosofia da linguagem, antes de começar a traduzir. [...] tem que ter uma formação, conhecer teoria da literatura, teoria da linguagem, filosofia da linguagem, figuras de retórica, isso é muito importante para a tradução [...]
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	[...], a tradução literária demandará o aprofundamento, especialmente, nos estudos literários, na literatura comparada, na estilística contrastivo-comparada, na produção de textos literários.
5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Creio que o currículo deve contemplar, como já mencionei anteriormente, teoria literária e teoria da tradução do texto literário.
6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	Creio que já tenha respondido a isso na pergunta de número 3. <i>3. É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?</i> Não vejo razão alguma para presumir que não fosse. Mas é claro que isso pressupõe uma formação nessa área de especialidade (tradução e literatura), coisa que só se pode fazer ao longo de toda uma graduação. Acredito menos na efetividade de uma disciplina isolada de tradução literária no contexto de uma formação profissionalizante que, de resto, não contempla

		a literatura como uma questão. Não há dúvida de que é melhor haver uma disciplina como esta do que não haver nenhuma. Mas daí a presumir que essa disciplina dê conta de uma formação em tradução literária, ainda há um longo caminho.
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Como já observei, uma base sólida nos dois idiomas e nas duas literaturas, sempre com ênfase na língua e na literatura da cultura-alvo, além de rudimentos de linguística (fonologia é fundamental, no caso da poesia), teoria literária e teoria da tradução.
8.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	Não sei exatamente o que deve constar no currículo, mas acho que muitas disciplinas de leitura de literatura (com a constante produção de ensaios, resenhas, etc.) e de revisão de traduções. Fora isso, é uma questão de gosto e talento.
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Disciplinas de prática e teoria da tradução incluindo diferentes gêneros literários e literaturas. Disciplinas com conteúdo de formação sobre o uso da linguagem, conhecimento de teoria da tradução, teoria da literatura, crítica e história cultural, sociedade, literatura e história da tradução (para conhecer a tradição da tradução). Conteúdos que ampliem o horizonte de caráter multidisciplinar do tradutor em formação, incluindo áreas como Sociologia, Antropologia, Psicanálise, artes em geral, pintura, música.

Tabela 9. Entrevista: segunda parte da pergunta 7.

Resumidamente, de acordo com os entrevistados, o currículo mínimo destinado à formação de tradutores literários em nível de graduação deveria constar de:

1. Disciplinas que ampliem o caráter multidisciplinar do tradutor:
  - a. Sociologia;
  - b. Antropologia;
  - c. Psicanálise;
  - d. Artes em geral;
  - e. História;
  - f. Filosofia.
2. Disciplinas relativas às línguas de trabalho (materna e estrangeira);
3. Disciplinas de literatura das línguas/culturas envolvidas;
4. Disciplinas de produção de textos literários;
5. Disciplinas de linguística;
6. Disciplinas de fonologia (importante para a tradução de poesia);
7. Disciplinas de estilística contrastiva/comparada;
8. Disciplinas relativas à teoria da literatura;

9. Disciplinas relativas à teoria da linguagem;
10. Disciplinas relativas à filosofia da linguagem;
11. Disciplinas de literatura comparada;
12. Disciplinas de revisão de tradução;
13. Disciplinas relacionadas à crítica;
14. Disciplinas de história da tradução;
15. Disciplinas de teoria da tradução;
16. Disciplinas de teoria da tradução do texto literário;
17. Oficinas de prática de tradução de textos literários;
18. Oficinas de prática de versão de textos literários.

Percebemos, portanto, a necessidade de um currículo mais amplo que permita ao aluno cursar disciplinas mais gerais como história e sociologia, mas também realizar uma união entre disciplinas destinadas aos alunos de Letras que têm o foco na literatura e disciplinas características dos cursos de Tradução. Desse modo, o aluno sairia com uma formação mais completa ao ter conhecimentos relacionados à teoria literária e também das teorias e da história da tradução e, conseqüentemente, resultaria em um tradutor mais seguro na realização de traduções literárias.

Após essas preciosas observações relatadas pelos professores entrevistados a respeito do que deveria abarcar o currículo destinado à formação de tradutores de textos literários, passaremos a analisar currículos de três instituições de ensino brasileiras, como referido anteriormente.

### ***5.3.2. As diferenças curriculares no curso de bacharelado em Tradução em três instituições de ensino brasileiras***

Exporemos uma análise dos currículos apresentados nas páginas virtuais<sup>204</sup> das instituições de ensino escolhida, a saber: Pontifícia Universidade Católica do Rio de

---

<sup>204</sup> PUC-Rio. **Tradução**. Disponível em: <<http://www.lettras.PUC-Rio.br/traducao.php>>. Acesso em: 07/2013.

Janeiro (PUC-Rio), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), observando, por meio do fluxograma à época em que o aluno passa a ter contato com práticas de tradução de textos literários.

### **5.3.2.1. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)**

Conforme as informações contidas na página virtual da PUC-Rio, o curso de Letras, no qual está inserida a habilitação em Tradução (Inglês-Português), código 25935, oferta no vestibular de verão 44 vagas e no vestibular de inverno, 20 vagas.

A habilitação em Tradução tem duração de quatro anos, mas não há informações na página virtual da PUC-Rio a respeito do tempo máximo de permanência no curso, bem como não há informações relacionadas à sua carga horária da habilitação em Tradução. Ao buscarmos maiores informações relacionadas ao quadro docente da habilitação em Tradução, não encontramos qualquer informação na página virtual do Departamento de Letras, a não ser a relação de todos os docentes do curso de Letras.

De acordo com a reforma curricular<sup>205</sup> disponibilizada na página virtual do Departamento de Letras da PUC-Rio em agosto de 2012, observamos que na habilitação em Tradução não há entre as disciplinas obrigatórias práticas de tradução de textos literários.

Contudo, de acordo com a apresentação do Departamento de Letras, a PUC-Rio busca formar tradutores que possam atuar em diferentes áreas do mercado de trabalho, inclusive junto à tradução de textos literários, visto que

---

UnB. **Dados do curso 639 – Letras/Tradução habilitações em inglês e francês.** Disponível em: <[http://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=639](http://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=639)>. Acesso em: 07/2013.

UnB. **Dados do curso 1414 – Letras/Tradução habilitação em espanhol.** Disponível em: <[http://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=1414](http://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=1414)>. Acesso em: 07/2013.

UFU. **Curso de Tradução.** Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/traducao/>>. Acesso em: 07/2013.

<sup>205</sup> Conferir o currículo e ementas disponibilizados no Apêndice.

a habilitação em Tradução (Inglês-Português) forma tradutores para um mercado em expansão, possibilitando diferentes inserções nos campos da literatura, da informática, do cinema, do vídeo e da televisão, além de permitir a atuação em outras modalidades técnicas e científicas da tradução.<sup>206</sup>

Desse modo, mesmo não tendo disciplinas obrigatórias de prática tradução de textos literários, há no quarto semestre a disciplina “Tradução de Ficção”, a qual realiza traduções comentadas. Observamos que dentre as obrigatórias, os alunos da PUC-Rio têm disciplinas destinadas à formação de um tradutor de textos literários, todas de quatro créditos, sendo que cada crédito equivale a 15 horas/aula. As disciplinas destinadas à formação do tradutor serão dispostas a seguir, juntamente com seu código, de acordo com o semestre:

#### 1º semestre

- ❖ Estudos de Literatura (LET1840);
- ❖ Práticas de Leitura (LET1841);

#### 2º semestre

- ❖ Literatura e Cultura (LET1842);

#### 3º semestre

- ❖ Cânones em Língua Portuguesa (LET1843);

#### 4º semestre

- ❖ Literatura e Cultura Norte-Americana: Nação e Identidade (LET1913);
- ❖ Tradução de Ficção (LET1924);
- ❖ Optativa de Tradução (LET0200);

#### 5º Semestre

- ❖ Cânone Ocidental (LET1854);
- ❖ Literatura e outras Artes (LET1855);
- ❖ Literatura e Cultura Britânica: Obras Fundadoras (LET1914);

<sup>206</sup> O QUE é o Departamento de Letras. Disponível em: <[http://www.lettras.PUC-Rio.br/dep\\_oquee.php](http://www.lettras.PUC-Rio.br/dep_oquee.php)>. Acesso em: 07/2013.

6º semestre

- ❖ Literatura e Cultura Britânica: Tradições e Rupturas (LET1915);

7º semestre

- ❖ Literatura e Cultura Norte-Americana: Modernidade e Contemporaneidade (LET1916).

Contudo o aluno, mesmo não sendo obrigado a fazer prática de tradução de textos literários, pode optar por cursá-la. No quarto semestre o aluno tem que, obrigatoriamente, cursar uma das disciplinas optativas, dentre elas, duas disciplinas são intituladas “Tradução Literária Avançada”.<sup>207</sup> Ambas as disciplinas totalizam quatro créditos cada e têm como pré-requisito disciplinas introdutórias à tradução, como: “Introdução à Tradução” ou “Iniciação à Tradução”.

Observa-se na ementa da disciplina “Tradução Literária Avançada” (código LET1928) que os alunos deverão praticar traduções de poesia, ao passo que na ementa da disciplina de mesmo nome (mas de código LET1579) não há qualquer informação.

Além disso, o aluno da PUC-Rio deverá cursar qualquer uma das 30 opções disponibilizadas pela disciplina “Optativa de Literatura para Tradução”, as quais variam de teoria da literatura, literatura brasileira, literatura portuguesa, literatura africana de língua portuguesa, etc.

### **5.3.2.2. *Universidade de Brasília – UnB***

O bacharelado em Letras – Tradução da Universidade de Brasília – foi criado em 1979 por Delton de Mattos e Ulf Gregor Baranov com três habilitações diurnas, a saber: Inglês, Francês e Alemão. A respeito do início do curso, quando ainda contava com a habilitação em alemão, o professor Mark Ridd (2013) relata:

A maioria dos alunos chegava no curso com nível relativamente bom de inglês, relativamente ruim de francês e quase nenhum alemão ou então eram falantes de alemão que decidiam fazer o curso. No caso específico da habilitação em alemão, havia uma dificuldade enorme de você lidar com dois

---

<sup>207</sup> Códigos LET1579 ou LET1928.

grupos distintos de alunos: um de falantes de alemão que em geral traziam de casa o alemão ou tinham aprendido no exterior por alguma razão ou tinham já estudado e outros que chegavam com quase nada de alemão. E como o curso foi montado, ele era inviável, porque não tinha como o aluno aprender alemão suficiente em curto espaço de tempo para fazer bem ou adequadamente as disciplinas de prática. E não tinha como a gente ter um currículo totalmente diferente para o alemão que seria o aluno entrar e fazer língua alemã, maciçamente desde o início e quase que exclusivamente. [...] O [curso de] alemão era muito estranho, muito invariável. A habilitação entrou em crise e os alunos acabaram pedindo para fechar a habilitação porque acreditavam que estavam sendo iludidos ou eles iam ter pouco acréscimo na sua parte linguística porque já eram falantes quase nativos de alemão ou não tinham conhecimento suficiente para que o curso fosse funcional. Então acabou fechando temporariamente no início e [depois o fechamento] acabou sendo permanente. E durante muitos e muitos anos nós pressionamos para abrir uma habilitação em espanhol porque nitidamente fazia mais sentido ter uma habilitação em espanhol do que em alemão, por exemplo.

Constatamos, portanto, que o “curso de Letras-tradução enfrentou vários problemas, dentre os quais a falta crônica de docentes e o fechamento da habilitação em alemão, no final dos anos 1980, foram os mais cruciais” (SOUSA, 2012, p. 120). Apesar desses percalços, em razão do REUNI, a habilitação em espanhol foi criada em 2009, no turno noturno.

O currículo do curso busca uma progressão sequencial das disciplinas devido à sua natureza modular, “para que os alunos dominem determinados conceitos, habilidades e competências ao longo do Curso” (SOUSA, 2012, p. 120). E tem como característica marcante as disciplinas de prática de tradução e versão, com pesos iguais. Ainda com relação ao currículo, destacamos que para as habilitações em inglês e francês este é datado de 1979, contudo, em 2014, um novo currículo para essas habilitações entrará em vigor.

Na Universidade de Brasília o aluno é o agente ativo na sua formação profissional ao escolher grande porcentagem de disciplinas que comporão seu currículo final, sob orientação do professor orientador, que na UnB é o coordenador do curso.

### **5.3.2.2.1. *Habilitações em turno diurno: Francês e Inglês***

As habilitações em francês e inglês têm duração mínima de seis semestres e máximo de 14 semestres, e os alunos devem ter cursado 180 créditos para formatura,

dentre os quais 41 devem ser obrigatoriamente de disciplinas optativas relacionadas à área. Os alunos da UnB também podem cursar disciplinas de outros cursos que não estão diretamente relacionados à tradução, os chamados “módulo livre”, porém não poderá ultrapassar de 24 créditos.

De acordo com o fluxo curricular, somente a partir do quarto semestre o aluno cursará disciplinas de prática de tradução e versão para a língua desejada, porém, devido à dinamicidade da grade curricular da UnB, o aluno pode adiantar disciplinas de acordo com a aprovação em disciplinas que são pré-requisito para que desejar cursar. Por essa razão, na habilitação em inglês, o aluno poderá adiantar para o terceiro semestre as disciplinas de “Prática de Tradução Português/Inglês: Textos Gerais” e de “Prática de tradução Inglês/Português: Textos Gerais”, caso tenham sido aprovados na disciplina do segundo semestre “Inglês: Expressão Escrita 1”, único pré-requisito para cursar as disciplinas de prática de textos gerais. Já na habilitação em francês, não é possível esse adiantamento de disciplinas, pois a prática de tradução de textos gerais tem como pré-requisito a disciplina do terceiro semestre “Prática do Francês Oral e Escrito 3”.

Em relação às disciplinas de prática de tradução de textos literários<sup>208</sup> de ambas as habilitações, que são de acordo com o fluxo oficial do curso do oitavo semestre, o aluno poderá cursá-la após ter sido aprovado nas disciplinas que são pré-requisito e que são oficialmente do quarto semestre, já discutidas anteriormente, as práticas de tradução de textos gerais.

O aluno da UnB deverá cursar algumas disciplinas de literatura,<sup>209</sup> obrigatoriamente: uma de literatura portuguesa, uma de literatura brasileira e uma de literatura da língua da habilitação escolhida (inglês ou francês). Porém, caso deseje, poderá cursar mais disciplinas de literatura e que serão computadas como disciplinas optativas.

---

<sup>208</sup> “Prática de Tradução Português/Inglês: textos literários”, código 142751; “Prática de Tradução Inglês/Português: textos literários”, código 142701; “Prática de Tradução Português/Francês: textos literários”, código 142808; “Prática de Tradução Português/Francês: textos literários”, código 142417.

<sup>209</sup> Conferir nos currículos das habilitações disponibilizados no apêndice.

### **5.3.2.2.2. *Habilitação em turno noturno: Espanhol***

Criada em 2009, a habilitação em espanhol tem tempo de permanência mínimo de sete semestres e máximo de 14 semestres, e os alunos devem ter cursado 168 créditos para formatura e não há mínimo de créditos a serem cursados em disciplinas optativas. Os alunos da UnB também podem cursar disciplinas de outros cursos que não estão diretamente relacionados à tradução, os chamados “módulo livre”, porém não poderá ultrapassar de 24 créditos.

Diferentemente das habilitações diurnas, a habilitação em espanhol inicia sua prática de tradução no segundo semestre com a disciplina “Tradução de Textos Gerais”, que tem como único pré-requisito a disciplina “Introdução à Tradução”. Porém, somente no terceiro semestre o aluno começa a fazer versões ao cursar a disciplina “Versão de Textos Gerais”, mas, por ter como pré-requisito também a disciplina “Introdução à Tradução”, o aluno, como explicado anteriormente, poderá optar por adiantá-la.

Em relação às disciplinas de prática de tradução de textos literários, assim como nas habilitações diurnas, na habilitação em espanhol, optou-se por deixá-la para o penúltimo semestre do fluxo curricular. Contudo, o aluno poderá optar por adiantá-la, já que para a disciplina “Tradução de Textos Literários”, o pré-requisito é ter cursado a disciplina “Tradução de Textos Gerais 2” do terceiro semestre, e para a disciplina “Versão de Textos Literários”, o pré-requisito é a disciplina “Versão de Textos Gerais”, também do terceiro semestre.

Ainda diferenciando das habilitações diurnas, na habilitação em espanhol não há obrigatoriedade de o aluno cursar disciplinas de literatura, entretanto, são oferecidas dentre as disciplinas optativas, podemos citar: “Crítica Literária”, “Fundamentos de História Literária”, “Fundamentos da Literatura Brasileira Contemporânea”, “Gêneros Literários na Língua Espanhola” e “Cervantes e Quixote”, dentre outras.

Assim, podemos comparar o curso da Universidade de Brasília (UnB) com a proposta de Gile (2005), a qual ele afirma que o ensino deve ser orientado ao processo, o que podemos observar na diferença curricular do curso de tradução entre as

habilitações em Inglês e Francês (diurno) e a habilitação em Espanhol (noturno) da Universidade de Brasília (UnB).

Como já relatado anteriormente, a habilitação em espanhol foi criada em 2009 por meio do Programa REUNI com um currículo diferenciado das demais habilitações, por exemplo, enquanto no currículo das habilitações diurnas as práticas de tradução e versão de textos gerais iniciam-se no quarto semestre, na habilitação em espanhol a prática de tradução de textos gerais é realizada a partir do segundo semestre, e a prática de versão de textos gerais ocorre a partir do terceiro semestre. Desse modo, percebe-se que a mudança de foco realizada na criação do currículo da habilitação exemplifica a mudança de foco para o processo, pois desde o começo do curso o estudante tem contato com as reflexões a respeito da experiência tradutória.

### **5.3.2.3. *Universidade Federal de Uberlândia – UFU***

O curso oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bacharelado em Tradução português/inglês, tem duração de sete semestres. O curso de bacharelado em Tradução oferece 20 vagas, sendo 15 via ENEM e cinco via Paaes (Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior), programa de avaliação seriada destinado aos alunos de escolas públicas. Porém, antes que o processo de ingresso seja iniciado, é obrigatório que o candidato faça uma prova de certificação, cujo objetivo é “verificar a proficiência em inglês e as habilidades em tradução do candidato”.<sup>210</sup>

Em relação às disciplinas diretamente relacionadas aos textos literários, podemos destacar que são cursadas obrigatoriamente as seguintes disciplinas:

- ❖ 1º semestre: “Leituras do Texto Literário”;
- ❖ 2º semestre: “Estudos dos Gêneros Literários”;
- ❖ 3º semestre: “Literaturas de Expressão em Língua Inglesa”;

<sup>210</sup> Formas de ingresso no Bacharelado em Tradução (UFU) Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/traducao/ingresso.asp>>. Acesso em: 06/2013.

- ❖ 6º semestre: “Tradução para a língua inglesa II”, “Prática de Tradução: Textos Literários”.

Ao analisarmos os currículos das três instituições de ensino, pudemos confirmar a viabilidade do ensino da tradução literária, mesmo que as disciplinas sejam inseridas de modo distinto nos fluxogramas das instituições. Ratificamos também a importância e a necessidade de disciplinas básicas para a compreensão do universo literário e de sua tradução como enfatizado pelos professores durante a entrevista, tais como: Teoria Literária, Literatura Comparada e Teoria da Tradução.

No próximo tópico, questionaremos a viabilidade de criação de propostas metodológicas para o ensino de tradução de textos literários, quer seja por meio de observações de aula de tradução literária, as quais não realizamos, ou a partir de análises de textos que busquem analisar e relatar traduções de textos literários publicados.

#### ***5.4. A viabilidade de criação de uma proposta metodológica para o ensino de tradução de textos literários***

Como relatado, não há, ainda, uma metodologia própria, publicada, para o ensino de tradução de textos literários. No entanto, como indicado anteriormente, podemos propor metodologias a partir da análise de textos que relatem a análise e crítica de traduções literárias, ou, ainda, por meio de observações de aulas de tradução, o que não foi nosso objetivo nesta pesquisa. Por essa razão, buscamos, através de entrevista, a resposta para a seguinte pergunta: “Existe necessidade de metodologias próprias ao ensino de prática de tradução de textos literários?” A partir dessa principal indagação, buscamos respostas de professores que atuam na área de ensino de tradução para nos responder. Abaixo, as respostas desses professores, e logo em seguida, um resumo de suas propostas.

8) <i>O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?</i>
--

1.	Álvaro Faleiros (USP)	Trabalhos que recolham e reflitam sobre a pesquisa em tradução são úteis. A modelização da pesquisa em tradução literária ainda precisa ser mais desenvolvida.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Uso uma metodologia combinada de estilo e de <i>corpus</i> , com ferramentas computacionais para o levantamento de características dos textos que seriam difíceis de serem detectadas a olho nu.
3.	Eclair Almeida Filho (UnB) (entrevista oral com transcrição literal)	[...] alguma maneira eu tenho uma metodologia que eu uso para tradução é a mesma que uso para análise de texto literário, unida também a uma análise de filosofia da linguagem com Blanchot, com Jabès. Então, a leitura de um texto literário para mim passa por esses autores, essa seria minha metodologia, tanto pelo lado filosófico como teórico da literatura. Quando eu analiso o texto, eu estou pensando numa possibilidade de traduzir, mas também de interpretá-lo também, de lê-lo. Então, essa é minha metodologia. Em sala de aula, eu faço análise do poema, explico um pouco da poética do poeta presente ali e tenho trabalhado muito com retradução. Eu apresento uma tradução e para comparar, para ver o que é interessante, ao mesmo tempo a gente faz uma crítica de tradução. Por isso que eu não consigo muito dissociar teoria, crítica, revisão e metodologia, para mim tudo passa primeiro por uma teoria. Que critério que eu tenho para revisar um texto literário? Como que eu vou fazer uma revisão do poema do Mallarmé? Revisão de tradução não é revisão de texto. Claro, revisão de texto também não deveria ser universal, deveria considerar as características, mas a gente trabalha com a ideia de universalidade, de transparência, de fluência, tem esse conservadorismo. Então, como a gente revisa ou critica a partir do quê? Eu acho que tudo passa primeiro do que se tem de tradução, como deve ser a tradução de uma língua para outra, do autor de uma língua para outra língua. Como se dá isso? A partir daí você tem metodologia.
4.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Nunca ofereci disciplinas de tradução de textos literários, mas, quando aplico alguma atividade de tradução literária nas disciplinas que ofereço, valho-me dos mesmos critérios e métodos utilizados nas atividades de tradução de outros gêneros – em geral, discutir os parâmetros de contextualização (de quem, para quem, por quê, etc.), discutir os problemas terminológicos, estilísticos, semânticos, discursivos, avaliar a adequação das variadas possibilidades de tradução apresentadas pelos alunos, propor alternativas ou apontar possibilidades de solução posteriores.
5.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Toda aula de tradução deve ser pautada em uma metodologia que privilegia a formação gradual e progressiva dos alunos. Sem uma metodologia de trabalho e sem saber aonde queremos que nossos alunos cheguem, é impossível ensinar a traduzir. Normalmente, sigo a seguinte metodologia: 1. caracterização do texto literário (gênero e tipo); 2. leitura monitorada de alguns fragmentos do texto que retratam as características levantadas; 3. identificação/consolidação das etapas do processo tradutório; 4. localização e manejo de fontes de informação; 5. delineamento de estratégias de leitura na fase de compreensão; 6. delineamento de possíveis estratégias de tradução na fase de reexpressão; 7. oficina de tradução.
6.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	No que diz respeito à tradução literária, acredito que a discussão dos horizontes de formação sejam muito mais importantes do que a discussão dos aspectos metodológicos. Há muitos modos diferentes de se ensinar a traduzir (todos temos nossas preferências, nossas peculiaridades) e, de um

		modo ou de outro, todos eles dão algum resultado. Mas é preciso saber aonde queremos chegar com esses métodos. De minha parte, não consigo pensar esse tipo de ensino senão a partir do amplo desenvolvimento de uma autonomia crítica do futuro tradutor.
7.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Não tenho propriamente uma metodologia formal. Mas ao longo das últimas décadas desenvolvi certas técnicas, estratégias, que parecem funcionar. Além disso, a experiência me mostrou quais são os pontos que costumam apresentar dificuldades para os alunos, e assim me concentro neles. Para dar apenas três exemplos: como traduzir um sintagma nominal inglês; como usar o perfeito e o imperfeito em português; como escrever diálogo verossímil em português.
8.	Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	Acho importante aprender o que teóricos dizem a respeito, desde estudiosos mais antigos aos mais atuais. Eu mesma utilizo muito duas frentes para a tradução: uma de base nos estudos culturais (Teoria de Polissistemas, Newmark, Bassnett, etc.) e outra baseada no estudo de narrativa (narratologia de Genette, Bal, etc.). É necessário estudar para que o tradutor acadêmico se torne também pesquisador e possa refletir sobre sua atuação.
9.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Acho que não há metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários formalizadas. Propostas de condução de uma disciplina de ensino de prática de tradução de textos literários, em sala de aula que forma tradutores, devem privilegiar a autonomia desse tradutor (em formação). Devem desenvolver a autonomia e um conjunto de saberes que inclui teoria da tradução, cultura, linguagem, História, teoria e crítica literária, literaturas. Uma metodologia que leva em conta não apenas fatores implícitos e explícitos que envolvem o tradutor enquanto elaborador da tradução, mas também os outros agentes institucionais como a editora, o revisor, enfim, as pessoas que participam do processo tradutório em termos mais amplos; que observa e identifica as estratégias empregadas pelo tradutor na prática regular de questões diversas que condicionam a elaboração de uma tradução; que considera e propõe diversas possibilidades, fontes e ferramentas de pesquisa (pessoas, páginas na internet, textos paralelos, banco de dados); que conscientiza sobre a importância de conhecer os diferentes campos do saber; que desenvolve a autonomia de tomada de decisões conscientes, pensadas e críticas fundamentadas teoricamente. Propostas de atividades de tradução que considerem os estudos descritivos das traduções de textos literários existentes, metatextos (tradução, resumo, crítica, paráfrase); que coteja/compara (re)traduções publicadas com seus textos de partida correspondentes; que explicita a estrutura e a (re)composição textual nos mais diferentes formatos de elaboração textual (prosa, drama, poema); que propõe conduzir as atividades tradutórias remetendo para a importância da (re)leitura para traduzir um texto literário; que promove a prática da tradução e o estudo da teoria da tradução.

Tabela 10. Entrevista: pergunta 8.

De acordo com os entrevistados, as metodologias utilizadas por eles em sala de aula são:

1. Uso de ferramentas computacionais;
2. Análise do texto literário;

3. Realização de retraduições junto à comparação e crítica das traduções e posterior revisão;
4. Discussão da contextualização da obra seguida por discussão de problemas terminológicos, estilísticos, semânticos, discursivos, por fim, avaliação das traduções apresentadas pelos alunos seguida a propostas quanto as dificuldades encontradas no texto;
5. 1. caracterização do texto literário (gênero e tipo); 2. leitura monitorada de alguns fragmentos do texto que retratam as características levantadas; 3. identificação/consolidação das etapas do processo tradutório; 4. localização e manejo de fontes de informação; 5. delineamento de estratégias de leitura na fase de compreensão; 6. delineamento de possíveis estratégias de tradução na fase de reexpressão; 7. oficina de tradução;
6. Exposição das teorias da tradução junto à prática de tradução.

Em suma, a maioria dos pesquisadores explicitou a não formalização de metodologias de ensino de tradução de textos literários, e que as utilizadas por eles são baseadas, principalmente, na experiência acadêmica e experiência como tradutor profissional, além das reflexões teóricas relacionadas à tradução e à literatura. Por essa razão, esses professores acreditam também na necessidade de autonomia do aluno, que como consequência, criaria um método de tradução próprio, pois não há viabilidade de numa sala de aula utilizarmos diferentes métodos de ensino para cada aluno, contudo o professor deve estar atento às dificuldades individuais de cada estudante.

Expomos abaixo as respostas dos entrevistados quanto ao questionamento a respeito da viabilidade de uso de métodos individualizados em sala de aula de acordo com as necessidades de cada aluno.

9) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?		
1.	Álvaro Faleiros (USP)	Respeitar e valorizar a singularidade do aluno não significa personalizar o ensino. Parece-me mais produtivo discutir as implicações das escolhas individuais de maneira coletiva, assim, o espectro de produções possíveis enriquece a experiência de todos. Grupos de estudo são, nesse sentido, muito produtivos.
2.	Célia Maria Magalhães (UFMG)	Não acredito que seja possível um método para cada aluno, mas deve haver uma avaliação do professor juntamente com uma autoavaliação do aluno para que, caso haja necessidades especiais, o aluno possa buscar formas de atendimento a essas necessidades.
3.	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)	Como em qualquer atividade didático-pedagógica, no ensino-aprendizagem da tradução, também há que se levar em consideração as especificidades e os perfis de aprendizagem dos alunos, procurando incluir recursos e métodos que contemplem essas particularidades.
4.	Marileide Dias Esqueda (UFU)	Não, os cursos de graduação em tradução devem prever um conteúdo mínimo, geral e básico para a formação de seus alunos.
5.	Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)	Por definição, o pressuposto da pergunta anularia a própria ideia de método. Mas imagino poder concordar com a ideia de que cada aluno demande sempre uma atenção específica. Isso implica, antes de mais nada, um respeito a sua singularidade. Nisso talvez resida uma outra grande dificuldade do ensino de tradução, pois como nossa tendência natural é sempre a de privilegiarmos nossos próprios valores, a construção de um certo distanciamento não é uma tarefa simples. Trata-se, no entanto, de uma questão imprescindível, especialmente no que diz respeito a seus desdobramentos nas discussões críticas e nas avaliações. Um professor incapaz desse distanciamento pode acabar transformando uma ocasião de formação em uma forma dissimulada de doutrinação – isso também gera seus resultados, mas me parece passar muito longe do horizonte de desenvolvimento de uma autonomia realmente crítica.
6.	Paulo Henriques Britto (PUC-Rio)	Isso é um ideal inatingível. Na prática, há que utilizar métodos que se apliquem à maioria dos alunos.
7.	Rosalina Angelita Neumann Garcia (UFRGS)	Não creio que isso seja possível ou viável. Acho que cada um pode encontrar seu método específico de aprender.
8.	Válmi Hatje-Faggion (UnB)	Não. Acho que cada aluno, tradutor em formação, precisa, sobretudo, ter a oportunidade de conhecer, experimentar, dispor de possibilidades e ferramentas de pesquisa para melhor abordar um texto literário a ser traduzido. Ele/a escolhe com o qual mais se identifica para cada situação da tradução, já que é também algo pessoal, de gosto pessoal. O importante é aprender a fazer pesquisa a fim de poder usar a seu favor ferramentas e fontes diversas que ajudem a solucionar as necessidades tradutórias. O tradutor deve ser autônomo, conhecer formas de resolver suas dúvidas relacionadas à tradução que precisa formular e recorrer ao auxílio que julgar necessário e adequado em cada momento do processo tradutório.

Tabela 11. Entrevista: pergunta 9.

Em suma, todos os entrevistados relataram a inviabilidade de uso de métodos específicos por alunos, pois, dessa forma, fugiríamos do conceito de método. No entanto, o professor deve ficar atento para que o método escolhido e utilizado por ele se adéque à maioria dos alunos. Além disso, o professor deve mostrar ao aluno a viabilidade de escolhas de outros métodos para a realização de traduções.

Após termos confirmado a inviabilidade de uso de métodos distintos pelo professor para cada aluno, passaremos a relatar alguns exemplos didáticos para o ensino de tradução de textos literários.

#### ***5.4.1. Modos de ensinar tradução de textos literários***

Não temos, ainda, metodologias ou ainda manuais publicados e destinados ao ensino da prática de tradução de textos literários. No entanto, podemos, a partir de trabalhos de cotejo de traduções publicadas, ou de traduções comentadas, tentar refazer abordagens dos textos literários e/ou traduzidos com vistas ao ensino de tradução.

As teorias descritivas da tradução são bastante utilizadas em sala de aula, pois elas “descrevem os processos tradutórios com o objetivo não somente de esclarecer, mas de guiar o tradutor em sua prática, para fornecer um modelo”<sup>211</sup> (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 45), e, desse modo, “já que podemos descrever as traduções, sobretudo a partir das línguas de partida e de chegada, nós podemos ensinar a tradução [...]”<sup>212</sup> (OSEKI-DÉPRÉ, 1999, p. 45).

Um exemplo de utilização das teorias descritivas em sala de aula é [o](#) da professora Germana Henriques Pereira de Sousa, que descreve nos seguintes artigos publicados que relatam o processo tradutório e a crítica de tradução, os quais examinaremos com vistas ao seu uso em sala de aula: “Traduzindo *Mondo*, de Jean-

<sup>211</sup> “[...] les théories descriptives [...] Il leur arrive parfois, cependant, de décrire des procédés traductifs dans le dessein non seulement d’éclairer, mais de guider le traducteur dans sa pratique, de lui fournir un modèle.”

<sup>212</sup> “Puisqu’on peut décrire les traductions, notamment à partir des langues de départ et d’arrivée, on peut enseigner la traduction, en tant que passage d’une langue à une autre.”

Marie-Gustave Le Clézio” (2011), “*Tropismes/Tropismos*” (2012) e “As relações perigosas na tradução: o romance *Les liaisons dangereuses*, de Laclos, e suas traduções brasileiras” (no prelo).

O modo de análise apresentado por Sousa (2011; 2012; no prelo) tem como objetivo “[...] uma metodologia de análise crítica de obras traduzidas, que sirva de embasamento e conduza ao exercício da prática tradutória [...]” (SOUSA, no prelo, p. 65). Sousa (2011; 2012; no prelo) corrobora com as ideias propostas por Paulo Rónai (1987) em *Escola de tradutores* ao iniciar sua análise crítica por meio da apresentação do autor e da obra utilizada, visto que, segundo Rónai, é importante conhecer bem o autor que se traduz. Por essa razão, Rónai (1987, p. 34) afirma que:

Procuraria conhecer outras obras do seu autor, pois sempre os diversos livros de um escritor se esclarecem mutuamente. Esforçar-se-ia por encontrar algum estudo sobre ele e conhecer-lhe quanto possível a biografia, a personalidade humana, as ideias gerais e o que os historiadores da literatura e os críticos revelaram sobre as suas intenções, a sua técnica, a sua “fortuna literária”. Quando o caso exigisse, buscaria alguma documentação acerca do assunto, das personagens, quando reais, da época e do ambiente do livro.

Sousa (2011) apresenta, junto aos trechos dos textos originais, uma tradução comentada com a contextualização em trecho da estória ao leitor brasileiro, a análise da narrativa, além da explicação de algumas de suas escolhas tradutórias e a explicitação dos problemas encontrados no decorrer da tradução, quais sejam: lexicais, gramaticais ou culturais. Sousa (2011; 2012) também faz uma breve análise do título, que pode ser considerado como paratexto (GENETTE, 2009), textos de acompanhamento (RISTERUCCI-ROUDNICKI, 2008) ou discurso de acompanhamento (TORRES, 2011), como pode ser observado a seguir, ao informar que:

1. O título é justamente o nome do personagem principal da narrativa (2011):

“O título da obra e dessa *estória*, como diria Guimarães Rosa, é o nome próprio do garoto de dez anos, menino de rua, que erra de cidade em cidade, fugindo das instituições públicas que querem impor-lhe um ‘lar’”. (SOUSA, 2011, p. 300).

2. Traduziu o título em francês, *Tropismes*, pelo seu equivalente em português, “Tropismo”:

“Traduzo simplesmente o título pelo equivalente em português. Termo retirado das ciências naturais, *tropismo*, substantivo masculino [...]” (SOUSA, 2012, p. 103).

3. Sousa analisa a importância dos paratextos nas traduções de *Les liaisons dangereuses*, de Laclos, a partir da análise comparativa de traduções brasileiras expostas por Paulo Rónai (1987, p. 96-105), no artigo “Laclos quatro vezes para quê?”, conforme pode ser observado a seguir:

[...] na longa explanação acerca do funcionamento interno desse romance, os paratextos que acompanham a obra original são parte constitutiva dela e não poderia ser excluídas numa tradução, sob pena de se perder uma parte importante da organização narrativa, mas também do conteúdo narrativo (SOUSA, no prelo, p. 76).

Sousa (2011; 2012) relata ainda as suas motivações para a tradução dos textos ou trechos propostos, como pode ser observado nestes trechos:

A tradução apresentada a seguir é realizada a partir de dois excertos extraídos do conto *Mondo*. O primeiro trecho a ser traduzido é o *incipit* (p. 11-12) e o segundo é o epílogo, que mostra a cidade após a partida de Mondo. As duas pontas do conto, o começo e o fim, são os pontos altos da narrativa, descrevendo o antes e depois da passagem de Mondo – que passa por ali como um cometa, deixando rastros. Ao trecho em francês, seguir-se-ão a tradução e alguns comentários (SOUSA, 2011, p. 297).

Traduzir essa obra apresenta um desafio: encontrar uma linguagem capaz de reproduzir os efeitos obtidos a partir da mescla de discurso e narração, língua falada e língua escrita, banalidades e estranhezas, metáforas, imagens recorrentes. Apresento a seguir a tradução de quatro fragmentos: *Tropismes I*, *Tropismes IX*, *Tropismes XVII* e *XXII*. Estes três últimos foram os escolhidos pela autora para serem lidos num programa de televisão em 1991, sendo que o primeiro dos três, o *Tropismes IX*, foi o primeiro a ser escrito pela autora, em 1932 (TADIÉ, 1996, p. 1736). A motivação pela escolha do *Tropismes I*, além de ser o *incipit* da obra, deve-se ao caráter imagético que fundamenta sua escritura (SOUSA, 2012, p. 104).

Sousa (2012, p. 104) relata a estratégia escolhida para a tradução dos trechos de *Tropismes*, textos de Nathalie Sarraute:

A estratégia de tradução foi a mais simples possível: tentar aproximar ao máximo a verbalização em português do texto sarrautiano, pela manutenção da pontuação, das pausas, das inversões, das metáforas, do efeito marcante da linguagem compósita, mescla de erudição e língua falada, familiar.

Percebemos, assim, que Sousa (2011) vai de encontro à analítica da tradução da prosa literária proposta de Berman (2007), e busca analisar as traduções de acordo com as 13 tendências deformadoras bermanianas, quais sejam: (1) racionalização; (2) clarificação; (3) alongamento; (4) enobrecimento; (5) empobrecimento qualitativo; (6) empobrecimento quantitativo; (7) homogeneização; (8) destruição dos ritmos; (9) destruição das redes significantes subjacentes; (10) destruição dos sistematismos; (11) destruição ou exotização das redes de linguagens vernaculares; (12) destruição das locuções; e (13) apagamento das superposições de línguas.

Desse modo, ao manter a pontuação, Sousa (2011) busca realizar “a racionalização [...] [das] estruturas sintáticas do original, bem como a este elemento delicado do texto em prosa que é a pontuação” (BERMAN, 2007, p. 48).

Além disso, ao analisar a conjugação verbal, Sousa (2011) vai de encontro à estratégia usada por Paulo Henriques Britto, explicitada em sua resposta à pergunta 8 da entrevista, de percepção das dificuldades dos alunos e que principalmente recai nas dificuldades de conjugação verbal; desse modo, Britto opta por realizar análises dos tempos verbais em aula. Essa estratégia é relatada abaixo por Sousa:

Existe nos contos de *Mondo et autres histoires* uma tensão entre as fronteiras que separam o espaço mítico e o espaço geográfico, plasmada na forma literária pela atemporalidade da narrativa cujo tempo verbal é o imperfeito [...] (SOUSA, 2011, p. 296).

Outro ponto que merece reflexão para verter o conto em português diz respeito a sua estrutura narrativa. Como já foi dito anteriormente, o imperfeito do indicativo é o tempo privilegiado [da] narrativa, juntamente com o mais-que-perfeito (*imparfait, plus-que-parfait de l'indicatif*), que, de acordo com Evrard e Tenet (1994), seria a forma composta do imperfeito. O imperfeito substitui-se na narrativa, ao *passé simple*, o pretérito perfeito, que é o tempo clássico do relato (*récit*), plasmando uma ação transcorrida no passado, e distanciando o ponto de vista – é o tempo da ação acabada no passado. O imperfeito, ao contrário, é o tempo que traduz o “durativo”, a continuidade. Porém, em *Mondo* vai além de servir apenas para “montar o cenário” no qual as ações acontecerão; no conto lecleziano torna-se o próprio tempo da narrativa. O autor faz isso em quase toda a sua obra e não apenas nos contos de *Mondo*. Com esse artifício, foge ao “sistema da narrativa”, no *passé simple* e desloca a temporalidade. Com efeito, segundo Evrard e Tenet (1994), a temporalidade transforma o relato num “sonho acordado, uma visão de limites imprecisos, uma vez que somos [nós, leitores] levados pelo turbilhão de uma consciência que lembra e fala do longínquo”. Em português,

o uso do pretérito perfeito parece impor-se, o imperfeito nesse caso parecendo por demais artificial, provocando até certo efeito “desajeitado” na narrativa. O primeiro impulso do tradutor é o de substituir o imperfeito pelo perfeito, logicamente. Porém, isso representaria abandonar a intenção do texto de colocar a narrativa numa circularidade e não numa temporalidade histórica. A *estória* de Mondo conta um fato pontual, a vida de um menino de rua, mas vista de outro modo, conta as histórias de todos os meninos abandonados, reais e mitológicos. Talvez por isso ele se chame *Mondo*. Manter o imperfeito como tempo do relato representa um *tour de force* para o tradutor, como se vê nos exemplos marcados em negrito no texto vertido para o vernáculo. Foi mantida também a relação imperfeito/mais-que-perfeito. No trecho negrito, o uso de “talvez” exige, em português, o imperfeito do subjuntivo, em vez do indicativo como em francês (SOUSA, 2011, p. 301-302).

Assim, Sousa acredita na importância de uma análise criteriosa para a prática de tradução de textos literários, uma vez que a partir dela podemos perceber o real valor literário da obra e no modo como a obra guiará o processo tradutório, pois

o importante aqui, como em toda obra de arte literária, não é apenas as referências históricas retratadas no texto, mas como se dá seu entrelaçamento com os fatos ficcionais. O valor literário [...] está, portanto, além de qualquer semelhança com a realidade num sentido plano de mera constatação de veracidade. Ele reside na própria articulação discursiva, na construção interna, na movimentação do foco narrativo, habilmente conduzida ora para um personagem ora para outro, mantendo sempre o interesse do leitor, sem repetições e explicações desnecessárias (SOUSA, no prelo, p. 75).

Logo, a análise da obra e de sua recepção na cultura de chegada seriam de extrema importância no ensino de tradução de textos literários, já que permitiria ao aluno de bacharelado em Tradução sanar várias dúvidas relacionadas à obra e às estratégias de tradução a serem aplicadas antes do início do ato tradutório e consequentemente levariam o aluno a realizar melhor o processo tradutório, como relatado por Sousa:

O objetivo é levar o estudante de tradução a acompanhar a forma literária da obra estudada antes de partir para sua tradução. Ler, comparar, criticar as traduções existentes na cultura de chegada, para a qual se vai traduzir, leva o tradutor profissional e o aprendiz de tradutor a mensurar suas estratégias tradutórias e prever, na medida do possível, suas consequências (SOUSA, no prelo, p. 66).

Sousa (no prelo) concorda com Rónai (1987) quanto à viabilidade de uma Escola de Tradutores proposta por ele:

É possível adiantar, sem medo de errar, que essa Escola é a nossa sala de aula, a do Curso de Letras-Tradução, em que, muitas vezes, é preciso ir além dos teóricos e críticos para que seja factível o enfrentamento do que Berman chama o sistema-da-obra. Cada obra sendo singular, sua reescrita também o seria, difícil seria pensar o contrário. A análise dos textos de acompanhamento, e a implicação de certas estratégias tradutórias, como espero ter mostrado, possibilita que o estudante/aprendiz de tradução acerque-se mais completamente do texto a ser traduzido (SOUSA, no prelo, p. 82-83).

Portanto, por meio dessa apreciação expomos a importância da análise do texto durante a aula de prática de tradução de textos literários, pois é ela que ajudará a guiar o aluno na maneira de realização de sua tradução.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

*Le traducteur qui nous souhaitons sera dans la langue qu'il écrit un écrivain très ingénieux et très hardi, rompu à toutes les adresses de l'écriture, conscient des possibilités de la langue, capable de les exploiter. Songeant toujours à ceux qui liront, il saura cependant tenir en bride ses audaces.*

Jacques Perret, 1975.

*Savons-nous tout ce que nous devons aux traducteurs et, plus encore, à la traduction? Nous le savons mal. Et même si nous avons de la gratitude pour les hommes qui entrent vaillamment dans cette énigme qu'est la tâche de traduire, si nous le saluons de loin comme les maîtres cachés de notre culture, liés à eux et docilement soumis à leur zèle, notre reconnaissance reste silencieuse, un peu dédaigneuse, d'ailleurs par humilité, car nous ne sommes pas en mesure de leur être reconnaissants.*

Maurice Blanchot, 1971.

Iniciamos a Introdução desta pesquisa com os conceitos necessários à discussão do tema tratado, qual seja, ensino de tradução de textos literários. A discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem ainda é pouco realizada nos Estudos da Tradução, porém é um tema extremamente importante para a formação de tradutores com alta qualidade técnica, crítica e teórica, em meio acadêmico.

Por meio da fortuna crítica a respeito das abordagens utilizadas a partir do início da década de 1980, ou seja, após a “Virada Cultural” (*Cultural Turn*), pudemos perceber que as abordagens são semelhantes em alguns aspectos e que são, até certo ponto, complementares. Além disso, “o treinamento de longo prazo em nível universitário é um fenômeno relativamente recente, a maioria datando da segunda metade do século XX e aumentando drasticamente no final da década de 1980 e início da década de 1990”<sup>213</sup> (PYM, 2009, p. 1).

Contudo, o ensino de tradução ainda é uma questão pouco debatida em meio acadêmico, e, conseqüentemente, ainda existem diversas crenças relacionadas aos métodos, metodologias e técnicas a serem usadas em sala de aula, ou seja, com relação à didática da tradução. Percebemos que, mesmo diante de abordagens propostas por teóricos da tradução ou, se preferirem, tradutólogos, pouco é discutido a respeito da tradução de textos literários e de como deve ser a pedagogia de ensino de tradução.

Quer seja por crenças ou por receios os mais diversos, a questão do ensino de tradução de textos literários continua sendo de difícil discussão mesmo após mais de 50 anos da criação dos Estudos da Tradução e esse questionamento torna-se quase um tabu quando se trata de tradução de poesia. Percebemos, durante a apresentação das abordagens, que a maioria dos tradutólogos acredita na necessidade da construção de uma competência tradutória, a qual, para ser formada com sucesso, deve ser baseada na competência do tradutor, como bem dito por Anthony Pym,

assim como qualquer pessoa pode cantar, seja bem ou não, então, qualquer pessoa que conhece mais que uma língua pode traduzir, de alguma maneira. Contudo, nem todo mundo é pago para cantar ópera, e nem todos tradutores estão no auge da profissão. A diferença entre os diversos níveis pode ser, em partes, devido ao treinamento – nós treinamos pessoas não somente para

<sup>213</sup> “Long-term university-level training is a relatively recent phenomenon, mostly dating from the second half of the twentieth century and rising sharply in the late 1980s and early 1990s.”

traduzir, o que eles já podem fazer, mas para traduzir *bem*<sup>214</sup> [...] (PYM, 2009, p. 1).

Desse modo, ao focarmos nos atores do processo de ensino-aprendizagem de práticas de tradução, ou seja, os professores e os estudantes dos cursos de bacharelado em Tradução, percebemos que as abordagens detêm diferentes referenciais quanto à percepção de sua função e sua atuação. As abordagens progrediram, passando do modo transmissionista, o qual coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, para o modo interacionista, o qual dispõe o estudante como agente principal deste processo. Ou seja, como afirma Anthony Pym, ocorreu a evolução do “treinamento de tradução” para o “ensino de tradução”, as quais diferenciam-se bastante, como podemos observar nesta citação:

Desse modo, o “treinamento” é associado com as habilidades (principalmente linguísticas) necessárias para produzir uma tradução aceitável (“competência de tradução”), esta aquisição será sempre a combinação de instrução e prática. Este é o tipo de treinamento que os tradutores profissionais tendem a insistir. Já o “ensino de tradução” reconhece a necessidade dos estudantes em adquirir uma grande variedade de habilidades interpessoais e atitudes (“competência do tradutor”), além das habilidades puramente técnicas<sup>215</sup> (PYM, 2009, p. 7).

Em razão disso, percebemos que nas diferentes abordagens propostas apresentamos termos distintos para se referir a “professor” e “estudante”, contudo, a maior diferença se encontra no referencial dado ao papel de professor na formação do tradutor, enquanto para se referir aos estudantes foram utilizados termos como estudante, aprendiz e detetive. Esse último termo foi utilizado por Mathilde Fontanet (2009) para enfatizar uma característica necessária ao estudante, pois este deve buscar adquirir constantemente novos conhecimentos para se tornar um profissional de

<sup>214</sup> “Just as everyone can sing, be it badly or well, so everyone who knows more than one language can translate, to some degree. However, not everyone is paid to sing opera, and not all translators are at the pinnacle of the translation profession. The difference between the various levels may partly be due to training – we train people not just to translate, which they can already do, but to translate well, perhaps for a specific purpose, market or technological environment.”

<sup>215</sup> “‘Training’ is thus associated with the (mostly linguistic) skills needed to produce an acceptable translation (‘translation competence’), the acquisition of which will always be a combination of instruction and practice. Such training is the stuff that professional translators tend to insist on. ‘Translator education’, on the other hand, recognizes the need for students to acquire a wide range of interpersonal skills and attitudes (‘translator competence’), in addition to the purely technical skills.”

qualidade, o qual deve ser curioso na busca por soluções de problemas e dificuldades enfrentados durante o processo tradutório. Por outro lado, para se referir aos professores, foram utilizados termos como: professor, facilitador, intermediário, instrutor e mediador. Ou seja, percebemos a mudança de foco na visão do papel do professor para o processo de ensino e aprendizagem de tradução.

Além disso, a dicotomia teoria e prática se mostrou obrigatória ao se realizar o levantamento a respeito da tradução de textos literários e seu ensino. Essa dicotomia não se torna, contudo, exclusiva entre a teoria da tradução e a prática da tradução, mas como bem explicitado pelos professores entrevistados, se faz necessário o conhecimento de teorias da literatura, teorias da tradução, filosofia da linguagem, história, sociologia, etc. A prática de tradução de textos literários envolve, portanto, conhecimentos gerais e específicos, além de demandar conhecimento aprofundado das línguas e culturas envolvidas.

Esta pesquisa nos permitiu realizar levantamentos importantes para discussão a respeito da prática de tradução de textos literários e de seu ensino no Brasil. Percebemos também o pouco interesse a respeito da leitura e interpretação com vistas à tradução. Embora a prática de tradução seja extremamente antiga e seu ensino em meio acadêmico ocorra há pouco mais de 70 anos, as pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de práticas de tradução, em especial, de textos literários, ainda são pouco discutidas, o que confirma a importância de seu estudo e sua problematização.

As entrevistas realizadas nos permitiram enfatizar pontos importantes para uma futura discussão a respeito do ensino de tradução literária. Obtivemos diversas características de modo homogêneo a respeito do conceito de texto literário, o qual tem como particularidade: ser ficcional, polissêmico, intertextual, objeto estético e ser objeto de aclimatação; usar da linguagem de modo diferenciado; fazer parte de um (poli)sistema e, conseqüentemente, estar diretamente ligado às instituições que controlam sua circulação e produção; ter o estilo do autor enfatizado pela interação entre forma e conteúdo; e depender da percepção da sociedade quanto ao que pode ser identificado ou recebido como literário.

Foi possível identificar também os problemas e dificuldades que englobam a leitura e interpretação de textos com vistas à tradução, quer seja: a questão

mercadológica; a concepção de tradução como produto; a liberdade permitida ao tradutor de textos literários; a presença de intertextualidade e a contextualização histórico-cultural; a definição de texto literário; as questões macro e microtextuais; o caráter polissêmico; os aspectos formais; os aspectos semânticos; e o estilo do autor. Por essa razão, para que o ensino de tradução de textos literários possa ser realizado, deve-se: sensibilizar para “o fazer literário”; ampliar o vocabulário e os conhecimentos textuais; enfatizar as particularidades do literário, do conceito de leitura e de interpretação; justificar as escolhas tradutórias de acordo com o contexto; realizar a prática de tradução em grupos; promover conjuntamente a teoria e prática; e praticar a tradução de textos literários durante toda a graduação.

De acordo com os entrevistados, contudo, nos defrontamos também com possíveis dificuldades e problemas enfrentados em turmas de prática de tradução de textos literários por parte dos alunos, tais como: a dificuldade de leitura e interpretação em língua estrangeira; a baixa capacidade de escrita em português brasileiro; a carência de conhecimento de teoria literária e de conhecimento de literatura comparada; a pouca leitura de obras literárias nas línguas de trabalho; a falta de afinidade com os gêneros literários, de sensibilidade ao texto e de gosto pela literatura por parte do aluno; e o pouco conhecimento de cultura geral e de teorias da tradução. E, também, dificuldades e problemas enfrentados por parte dos professores, como: as diversas crenças quanto à viabilidade de tradução literária; a heterogeneidade da turma; a falta de critérios a serem utilizados em sala de aula; a formação de tradutores que possam ser absorvidos pelo mercado e a falta de obras que direcionem o professor de tradução literária para a sala de aula.

Por essa razão, a formação de tradutores literários deveria ser realizada focando junto ao estudante: o treino em escrita criativa; o conhecimento de figuras de estilo e de teorias da tradução; a leitura de diversos textos literários; o desenvolvimento de competências linguísticas; o desenvolvimento de métodos e técnicas de tradução; demonstrar a importância do conhecimento geral para a prática de tradução, bem como a apreensão do estilo do autor, por meio dos aspectos da linguagem usada no texto; e, por fim, refletir de modo consciente e crítico a respeito das escolhas tradutórias. De modo complementar, o professor deve: ter competência pedagógica e científica na

disciplina; ter domínio de relações interpessoais professor-aluno e organizacional; e permitir que o aluno reflita em busca das melhores tomadas de decisão durante a tradução.

Contudo, percebemos que uma das principais dificuldades para formação de tradutores literários em ambiente acadêmico brasileiro não é a heterogeneidade de metodologias utilizadas em sala de aula, mas a falta de currículo mínimo que foque no ensino de tradução literária.

Em razão disso, acreditamos que há uma necessidade premente de pesquisa conjunta entre as instituições de ensino brasileiras visando identificar um currículo mínimo para os cursos de tradução e, também, as principais metodologias de ensino de tradução literárias usadas em sala de aula em ambiente acadêmico. Concluímos que uma pesquisa compartilhada a este respeito entre os diversos programas de graduação e pós-graduação em tradução existentes no Brasil seria de extrema importância, e mesmo sabendo das dificuldades deste estudo, sabemos que isso é possível, haja vista os estudos compartilhados na área as ciências biológicas e exatas.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

*Il est absurde et réducteur de croire que la traductologie a pour objet de formuler des “règles” de traduction.*

André Lefevere, 1992.

*Il y a une différence fondamentale entre une théorie de la traduction et une théorie du traduire; la première porte sur la réception, la seconde sur la création. Du coup apparaît la nécessité de repenser la constellation qui réunit le traducteur, la traduction et le lecteur.*

Arno Renken, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ALVES, Fábio. A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino. **TradTerm**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 19-40, 1997. Disponível em: <<http://myrtus.uspnet.usp.br/tradterm/site/images/revistas/v04n2/v04n2a04.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

\_\_\_\_\_. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. **D.E.L.T.A**, 19: Especial, p. 71-108, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/06.pdf>>. Acesso em: 01/2013.

ALVES, Fábio; GONÇALVES, José Luiz (Org.). **Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Autonomy in Translation: Approaching Translator's Education through Awareness of Discourse Processing. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, v. 2, n. 10, p. 167-192, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6149/5707>>. Acesso em: 04/2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRETTA, Ilana *et al.* Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, v. 41, n. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/3879/520>>. Acesso em: 01/2013.

ARROJO, Rosemary. Desconstrução, psicanálise e o ensino de tradução. In: ARROJO, Rosemary. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 133-148.

\_\_\_\_\_. **Oficina de tradução – a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1992.

BAKER, Mona. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London/New York: Taylor & Francis, Inc., 2001. 680p.

BALLARD, Michel. **Traductologia et enseignement de traduction à l'Université**. Arras Cedex: Artois Presses Université, 2009. 333p.

BARBOSA, Heloísa. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta.** Campina: Pontes Editores, 2004. 128p.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; SOUZA, Neide Aparecida de. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua.** Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BASSNETT, Susan. **Estudos da Tradução.** Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcellos Abreu e Paula Azambija Rossato Antinolfi. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2005. 223p.

\_\_\_\_\_. LEFEVERE, Andre. **Translation, History and Culture.** London: Pinter Publishers, 1990, 133f.

BASTIN, Georges L.; CORMIER, Monique C. **Profession traducteur.** Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2007. 72p. (coll. "Profession")

BASTOS, Hermenegildo. Atualidades da mimese. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética.** Brasília: Editora UnB, 2011. p. 23-37. 183p. (Série Ensino de Graduação)

BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana de F. B. A obra literária como leitura/interpretação do mundo. In: (Org.). **Teoria e prática da crítica literária dialética.** Brasília: Editora UnB, 2011. p. 9-22. 183p. (Série Ensino de Graduação)

BENJAMIM, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. In: HEIDERMAN, Werner (Org.). **Antologia bilingual – Clássicos da Teoria da tradução, vol. I: alemão-português.** Florianópolis: Núcleo de Tradução (NUT)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2001. p. 188-215.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro.** Tradução de Maria Emília Pereira Chanu. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo.** Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pour une critique des traductions: John Donne.** Paris: Gallimard.

**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso: 05/2013.

BOCQUET, Claude. Traduire puis enseigner avant d'induire une théorie: le paradoxe historique de l'École de Genève. In: BALLARD, Michel (Dir.). **Traductologie et enseignement de traduction à l'Université.** Arras, França: Artois Presse Université, 2009. p. 169-184.

BORGES, Lucivanda Cavalcante. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em: 01/2013.

BRAGA, Camila Nathália de Oliveira. **Indagando o perfil de tradutores em formação**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, Área de concentração em Linguística Aplicada, linha de pesquisa em Estudos da Tradução). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, 143f. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6YWKDU/disserta\\_\\_o\\_camila.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6YWKDU/disserta__o_camila.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 05/2013.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BRUNEL, P. MADELÉNAT; D. GLINKSOHN; J.-M. COUTY, D. **La critique littéraire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BRUNELLI, Evanir. **Uma abordagem tradutória para a leitura de textos literários em língua estrangeira**: a experiência de “O corvo”, de Edgar Allan. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 1999, 193f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189633>>. Acesso em: 05/2013.

CALVINO, Italo. *Lettere (1940-1985)*. A cura di Luca Baranelli. **Introduzione di Claudio Milanini**. Cronologia a cura di Mario Barenghi e Bruno Falchetto. 2. ed. Milano: Mondadori, 2001.

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2004, 4ªed.

CANDIDO, Antonio O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. Crítica e sociologia. In: **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CANTENARO, Barbara. La obra literaria: posibilidades y límites del traductor. **Espéculo. Revista de estudios literarios**, Madri, Espanha: Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em:

<<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero37/obrtrad.html>>. Acesso em: 02/2013.

CARVALHO, Castelar de. O discurso indireto livre em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. **Cadernos da ABF**, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/05.htm>>. Acesso em: 07/2012.

CASANOVA, Pascale. **A república das letras**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CINTRÃO, Heloísa Pezza. **Colocar lupas, transcriar mapas**: iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, 570f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-145636/pt-br.php>>. Acesso em: 05/2013.

COLINA, Sonia. **Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers**. Boston: The McGraw-Hill Second Language Professional Series, 2003. 160p.

CORDEIRO, Juci Mara. Estratégias para o processo tradutório. In: **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Florianópolis, 2004, 10f. Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/75.pdf>>. Acesso em: 02/2013.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Herman. Termos-chave para a teoria e prática da crítica literária dialética. In: BASTOS, Hermenegildo; ARAÚJO, Adriana (Org.). **Teoria e Prática da crítica literária dialética**. Série ensino de graduação. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 149-179. 183p.

COSTA, Walter; GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-Hélène (Org.). **Ensaio de literatura e tradução** – textos selecionados de José Lambert. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

COTELLI, Sara. **Didactique de la traduction ou didactique des langues?** Mise en place hybride d'un cours de traduction anglais-français. Fribourg, Suíça: Université de Fribourg, 2008, 37p. Disponível em: <[http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/cotelli\\_diplome.pdf](http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/cotelli_diplome.pdf)>. Acesso em: 03/2013.

CROMLEY, Jennifer G. Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. **Review of Adult Learning and Literacy**, v. 5, p. 187-220, 2005. Disponível em: <[http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann\\_rev/rall\\_v5\\_ch7\\_supp.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_v5_ch7_supp.pdf)>. Acesso em: 05/2013.

DARIN, Leila Cristina de Mello. O ensino da tradução em nível universitário: indagações e propostas. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, v. 1, n. 3, p. 419-428, 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5395>>. Acesso em: 03/2013.

\_\_\_\_\_. Questões polêmicas nos Estudos da Tradução: foco no ensino-aprendizagem. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXXV, p. 110-117, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/lcdmd.pdf>>. Acesso em: 02/2013.

DE CARLO, Maddalena. (Dir.). Didactique des langues et traduction. **ELA: Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicologie**, n. 141, 2006.

DELGADO, Heloísa Orsi Koch. **Proposta de uma didática de tradução de linguagens especializadas para licenciados em língua inglesa**. 247f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/56030>>. Acesso em: 05/2013.

DELILLE, Karl H. *et al.* **Problemas da tradução literária**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986.

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")

\_\_\_\_\_. WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIMITRIU, Rodica Shlesinger (Ed.). **Translators and Their Readers**: in Homage to Eugene A. Nida. Bruxelas, Bélgica: Les Éditions du Hazard, 2009.

EAGLETON, Terry. **A função da crítica**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e crítica literária**. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

ECHEVERRI, Álvaro. **Métacognition, apprentissage actif et traduction**: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation. Éditions Universitaires Européennes: 2010. 392p.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**: experiências de tradução. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Studies. **Poetics Today**, v. 11, n. 1, 1990. Disponível em: <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990.pdf>>. Acesso em: 07/2012.

FALEIROS, Álvaro. **Traduzir o poema**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. A crítica da retradução poética. **Itinerários – Revista de Literatura**, Araraquara, n. 28, p. 145-158, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2146>>. Acesso em: 07/2013.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Metacognição e seus contornos. **Portugal: Revista Iberoamericana de Educación**, Portugal, p. 1-20, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 01/2013.

FOBÉ, Nair Leme. **Para uma pedagogia da tradução**. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Filosofia e História da Educação). 173f. Campinas: Unicamp, 1981, Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000047844>>. Acesso em: 03/2013.

FONSECA, Norma Barbosa de Lima. **Importância da metarreflexão e da prática deliberada na formação da competência tradutória**. Curitiba: In: Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, p. 3471-3485, 2011 Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Norma\\_Fonseca.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Norma_Fonseca.PDF)>. Acesso em: 02/2013.

FONTANET, Mathilde. Enseignement de la traduction: recherche d'un équilibre sensible. In: BALLARD, Michel (Dir.). **Traductologie et enseignement de traduction à l'Université**. Arras, França: Artois Presse Université, 2009. p. 217-232

FREIRE, Angela. **Contribuições teóricas de Lev Vygotsky (1896-1934)**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 5f. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco->

alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/referencial-%20teorico%20-%20Vygostsky.pdf>. Acesso em: 05/2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez Editora, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: <<http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>>. Acesso em: 05/2013.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf)>. Acesso em: 05/2013.

FROELIGER, Nicolas. Mettre en cycle les savoirs: l'enseignement de la traduction dans la filière ILTS de l'Université Paris Diderot. In: BALLARD, Michel (Dir.). **Traductologie et enseignement de traduction à l'Université**. Arras, França: Artois Presse Université, 2009. p. 235-247. 336p.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2006-2010**. Brasília: Universidade de Brasília, dezembro 2009, 210f. Disponível em: <[http://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI\\_UnB\\_2006-2010.pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI_UnB_2006-2010.pdf)>. Acesso em: 05/2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual de Gestão: 2008**. Brasília: março de 2009, 424f. Disponível em: <<http://www.unb.br/contasanuais/downloads/relatoriodegestao2008.PDF>>. Acesso em: 05/2013.

GALLANT, Christel. L'enseignement de la traduction littéraire dans le cadre d'un baccalauréat spécialisé en traduction. **META: Journal des Traducteurs / META: Translators' Journal**, v. 33, n. 2, p. 216-226, 1988 Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/1988/v33/n2/002789ar.pdf>>. Acesso em: 06/2013.

GALLIANO, A. Guilherme. **Método científico: teoria e prática**. São Paulo: Habra, 1979.

GARCIA, Maura Xavier. Prática da Tradução: uma proposta didática. São Paulo, SP: **TradTerm**, v. 8, n. 1, p. 67-80, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49121>>. Acesso em: 03/ 2013.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GEMMLEARNING. **Reading with Metacognition: definition, programs and metacognitive strategies**. 2013. Disponível em:

<[http://www.gemmllearning.com/reading\\_with\\_metacognition.php](http://www.gemmllearning.com/reading_with_metacognition.php)>. Acesso em: 06/2012.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GENTZLER, Ewin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulos: Madras, 2009.

GERDING-SALAS, Constanza. Teaching Translation: Problems and Solutions. **Translation Journal**, v. 1, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.bokorlang.com/journal/13educ.htm>>. Acesso em: 03/2013.

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.

GOLASZEWSKI, Mireille; PORÉE, Marc. **Méthodologie de l'analyse et de la traduction littéraires**: de la lettre à l'esprit. Paris: Ellipses Marketing, 1998.

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.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência tradutória. **Cadernos de Tradução** (UFSC), Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 03/2013.

GOUSSARD-KUZ, Irene Maria. **Facilitating African Language translation in the South African Department of Defence**. Dissertação (Mestrado em Linguística – Estudos da Tradução). Pretória, África do Sul: Universidade da África do Sul, 2003, 203p. Disponível em: <<http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/2105>>. Acesso em: 12/2013.

GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-Hélène Catherine. A pós-graduação em estudo da tradução da UFSC: trajetórias e projeções. **Cadernos de Tradução** (UFSC), Florianópolis, v. XVII, p. 19-24, 2006. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6854>>. Acesso em: 04/2013.

HATIM, Basil. **Teaching and Researching Translation**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

HOLMES, James S. (1972). The Name and the Nature of Translation Studies. In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 172-185.

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.nyud.hu/~tpinter/html/KGRE/2012/ford/olv/Routledge\\_companion\\_Translation\\_Studies.pdf](http://doc.nyud.hu/~tpinter/html/KGRE/2012/ford/olv/Routledge_companion_Translation_Studies.pdf)>. Acesso em: 01/2013.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

KRAAYENOORD, Christina E. van. The Role of Metacognition in Reading Comprehension. In: TROLLDENIER, Hans-Peter; LENHARD, Wolfgang; MARX, Peter (Ed.). **Brennpunkte der Gedächtnisforschung: Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven**. Gottingen, Alemanha: Hogrefe, 2010. p. 277-302. Disponível em: <[http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user\\_upload/Lenhard/Krajenord2010.pdf](http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Krajenord2010.pdf)>. Acesso em: 05/2013.

KELLY, Dorothy. **A Handbook for Translator Trainers**. Manchester: St. Jerome, 2005.

\_\_\_\_\_. Training the Trainers: Towards a Description of Translation Trainer Competence and Training Needs Analysis. **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, v. 21, n. 1, p. 99-125, 2008 Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/ttr/2008/v21/n1/029688ar.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

KEROMNES, Yvon. **Traduction professionnelle et enseignement de la traduction en France**. Disponível em: <[http://stl.recherche.univ-lille3.fr/textesenligne/Traduction\\_Linguistique/keromnes\\_yvon.pdf](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/textesenligne/Traduction_Linguistique/keromnes_yvon.pdf)>. Acesso em: 04/2013.

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

KHODABAKHSHI, Morteza. Translation Evaluation in Educational Settings for Training Purposes: Theories & Applications. **Translation Directory**. Abril 2009. Disponível em: <<http://www.translationdirectory.com/article32.htm>>. Acesso em: 02/2013.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2009.  
LADMIRAL, Jean-René. **Traduire: théorèmes pour la traduction**. Paris: Gallimard, 1994. (Coleção “Tel”)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LANDERS, Clifford E. **Literary Translation: A Practical Guide**. Clevedon/Inglaterra: Multilingual Matters, 2001.

LEE-JAHNKE, Hannelore. New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training. **META: journal des Traducteurs. META: Translator's Journal**, v. 50, n. 2, p. 359-377, 2005. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010942ar.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

LIPARINI, Tânia. **Abordagem processual nos Estudos da Tradução**. In: Anais do SILEL. V. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1948.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

LOPEZ, Rosario García. Sobre didáctica de la traducción. **META: META: Journal des Traducteurs. META: Translator's Journal**, v. 49, n. 2, p. 432-446, 2004. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n2/009368ar.html>>. Acesso em: 04/2013.

LORENCI, Maria Lucia Machado de. **O ensino de tradução: uma nova concepção didática**. Dissertação (Mestrado em Aquisição da Linguagem). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 80f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1648>>. Acesso em: 03/2013.

MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. Investigando o papel do monitoramento cognitivo-discursivo e da metarreflexão na formação de tradutores. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, v. 1, n. 17, p. 71-127, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6857>>. Acesso em: 03/2013.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. Dinamizando as aulas de tradução: uma proposta didática. **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ct/article/view/13046/7552>>. Acesso em: 05/2013.

MAGALHÃES, Francisco José. Formação de tradutores. **Revista Babilônia**, Lisboa, n. 1, p. 59-67, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/1774/1424>>. Acesso em: 03/2013.

MASSEY, Gary. Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning. *META: journal des traducteurs*. **META: Translator's Journal**, v. 50, n. 2, p. 626-633, 2005. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/011006ar.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

MATTOS, Delton de (Org.). **A formação do tradutor em nível universitário**. Brasília: Horizonte, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cultura e tradutologia**. Brasília: Thesaurus, 1983.

MARTINS, Márcia do Amaral Peixoto. Novos desafios na formação de tradutores. In: PAGANO, Adriana; VASCONCELLOS, Maria Lúcia (Org.). **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução. v. 1, n. 17, p. 25- 44, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6855/6407>>. Acesso em: 02/2013.

\_\_\_\_\_. A institucionalização da tradução no Brasil: o caso PUC-Rio. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, v. 1, n. 19, p. 171-192, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6997/6482>>. Acesso em: 02/2013.

MARTINEZ, Sabrina Lopes. **Tradução para legendas: uma proposta para a formação de profissionais**. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007, 97p. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.PUC-Rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10689@1](http://www.maxwell.lambda.ele.PUC-Rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10689@1)>. Acesso em: 03/2013.

MENEZES, Potyra Curione. **Tradutores e tradutoras com e sem formação acadêmica em tradução e suas relações com a teoria e a prática da tradução poética**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, área de concentração em Teoria, Prática e Ensino de Tradução). Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317269>>. Acesso em: 05/2013.

\_\_\_\_\_. Tradução de poesia: teoria e prática. **PROFT em Revista**, Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2010, v. 1, n. 1, out. 2011. Disponível em: <<http://www.scientiavinces.com/proftemrevista/files/DOCS/V1/PotyraCurioneMenezes.pdf>>. Acesso em: 05/2013.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010. 279p.

MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 274p.

NEWMARK, Peter. **A Textbook of Translation**. New York/London: Prentice-Hall, 1988.

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, Medellín, 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.

NORMANDIN, Julie Stéphanie. **Méthode de la lecture, lecture de la méthode: l'acte de lecture en didactique de la traduction (Canada)**. Dissertação (Mestrado em Tradutologia). Ottawa, Canadá: Universidade de Ottawa, 2011, 157p. Disponível em: <<http://www.ruor.uottawa.ca/en/handle/10393/19842>>. Acesso em: 03/2013.

OLMI, Alba. **Metodologia Crítica da Tradução Literária: duas versões italianas de Dom Casimiro**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. 327p.

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. **Théories et pratiques de la traductin littéraire**. Paris: Armand Collin, 1999. 283p.

OTTONI, Paulo R. Compreensão e Interpretação no ato de traduzir: Reflexões sobre o Enunciado e a Significação. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n. 28, p. 19-26, 1996. \_\_\_\_\_. (Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

OUSTINOFF, Michël. **Tradução: história, teorias e métodos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. Bellaterra, Espanha: **Quaderns**, Revista de traducció, n. 6, p. 39-45, 2001. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p39.pdf>>. Acesso em: 12/2012.

PAES, José Paulo. **Tradução: a ponte necessária – aspectos e problemas da arte de traduzir**. São Paulo: Ática, 1990.

PAGANO, Adriana (Org.). **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/E-livros/Metodologia%20de%20Pesquisa%20em%20Tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

PAZ, Octavio. **Tradução: literatura e literalidade**. Tradução de Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2009, 33p, edição bilíngue. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/traducao2ed-site.pdf>>. Acesso em: 08/2013.

PEREIRA, Maria Cecília. O papel do tradutor: reflexões sobre a tarefa de traduzir. Tatuí, São Paulo: **Revista Sapere**, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistasapere.inf.br/download/2012-1/CECILIA.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

PÉREZ, María Calzada. Applying Translation Theory in Teaching. **New Voices in Translation Studies** 1, p. 1-11, 2005. Disponível em: <<http://www.iatis.org/images/stories/publications/new-voices/Issue1-2005/calzada-NV2005.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

**PETRA: Plateforme européenne pour la traduction littéraire**. Disponível em: <<http://www.petra2011.eu/>>. Acesso em: 04/2013.

\_\_\_\_\_. **Towards New Conditions for Literary Translation in Europe: the PETRA's Recommendation**. Passa Porta, Bruxelas, Bélgica, 2012. 49p. Disponível em: <[http://www.petra2011.eu/sites/default/files/the\\_petra\\_recommendations\\_1.pdf](http://www.petra2011.eu/sites/default/files/the_petra_recommendations_1.pdf)>. Acesso em: 04/2013.

PINTO, Amâncio da Costa. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS F. (Org.). **Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16\\_memoria\\_e\\_educacao.pdf](http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf)>. Acesso em: 01/2013.

**Portal Domínio Público**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Acesso em: 05/2013.

**Portal Periódicos CAPES**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05/2013.

**POSTRAD – UnB. Histórico**. 2013. Disponível em: <[http://www.postrad.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=8](http://www.postrad.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8)>. Acesso em: 05/2013.

PYM, Anthony. Why Translation Studies Should Learn to be Homeless. In: MARTINS, Marcia A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: PUC/Lucerna,

1999, 35-51. Disponível em: <[http://usuarios.tinet.cat/apym/online/research\\_methods/1999\\_homeless.pdf](http://usuarios.tinet.cat/apym/online/research_methods/1999_homeless.pdf)>. Acesso em: 04/2013.

\_\_\_\_\_. **Translator training**. 2009. Disponível em: <[http://usuarios.tinet.cat/apym/online/training/2009\\_translator\\_training.pdf](http://usuarios.tinet.cat/apym/online/training/2009_translator_training.pdf)>. Acesso em: 06/2013.

\_\_\_\_\_. PEREKRESTENKO, Alexander (Ed.). **Translation Research Projects 2**. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009, 199p. ISBN: 978-84-613-1620-5. Disponível em: <[http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp\\_2\\_2009/index.htm](http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/index.htm)>. Acesso em: 03/2013.

QUENTAL, Raffaella de Filippis. **A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução**: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para formação de tradutores. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, área de Tradução). Campinas: Unicamp, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000088236>>. Acesso em: 03/2013.

QUERIDO, Alessandra Matias. **Entrelinhas e entrelínguas**: as habilidades tradutórias na formação do tradutor. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

**Relatório Final do Projeto CAPES/MECD nº046-3**. Um enfoque cognitivo-discursivo na formação de tradutores: uma investigação empírico-experimental do produto e do processo da tradução a partir do uso de novas tecnologias. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslin/docs/RelfinalCAPES-MECD20032006.pdf>>. Acesso em: 04/2013.

REIS, Fabíola Alice Alves Rocha dos. Crenças sobre ensino e aprendizagem de tradução: uma reflexão baseada nos Estudos da Tradução e na Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012, 109f. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.PUC-Rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20646@1](http://www.maxwell.lambda.ele.PUC-Rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20646@1)>. Acesso em: 05/2013.

REISS, Katharina. **Problématiques de la traduction**. Tradução do alemão por Catherine A. Bouquet. Paris: Economica, 2009. 197p.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 03/2013.

RICŒUR, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução de Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RIDD, Mark David. Entrevista oral, gravada e transcrita com o professor da UnB, concedida em março de 2013 por Patrícia Rodrigues Costa e Sátia Marini, março 2013.

Revista *Belas Infiéis*, POSTRAD-UnB, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/9553/7044>>.

RISTERUCCI-ROUDNICKI, Danielle. **Introduction à l'analyse des œuvres littéraires traduites**. Paris: Armand Collin, 2008. (collection "Cursus")

ROBBINS, Jill Ann. **Metacognition in Reading & Writing**. Disponível em: <<http://jillrobbins.com/gwu/227/class5/index.html>>. Acesso em: 05/2013.

ROBINSON, Douglas. **Becoming a Translator: An Accelerated Course**. New York; London: Routledge, 1997. 330p.

\_\_\_\_\_. **Construindo o tradutor**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: EDUSC, 2002, 448p.

RODRIGUES, Cassio. Processos mentais e ensino de tradução: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: Pós-Graduação em Estudos da Tradução, v. 1, n. 2, p. 55-74, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5183/4609>>. Acesso em: 03/2013.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Escola de tradutores**. 6. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1987.

SAMPAIO, Patrícia Moreira. **O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda**. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, área de concentração em Estudos da Linguagem). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/patriciamoreirasampaio.pdf>>. Acesso em: 05/2013.

SAMUELSSON-BROWN, Geoffrey. **A Practical Guide for Translators**. 3. ed. rev. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 1998.

SARMENTO, Clara. Questões sobre o ensino de tradução literária. **POLISSEMA**, Revista de Letras do ISCAP, n. 1, p. 35-47, 2001. Disponível em: <[http://www.si.iscap.ipp.pt/~www\\_poli/PoliDIGITAL/Polissema1.pdf](http://www.si.iscap.ipp.pt/~www_poli/PoliDIGITAL/Polissema1.pdf)>. Acesso em: 03/2013.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. Ponta Grossa: **Publicatio**, v. 11, n. 1, p. 59-69, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 12/2013.

SCHNAIDEMAN, Boris. **Tradução, ato desmedido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SIMÃO, Angélica Karim Garcia. **O que crer (não) quer dizer**: multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução de língua espanhola. 183f. Tese (Doutorado em Letras, área de concentração em língua espanhola). São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-03122010-153903/fr.php>>. Acesso em: 05/2013.

SINNER, Carsten. Entrevista gravada/transcrita concedida a Sátia Marini e a Patrícia Rodrigues Costa em maio de 2012. Revista *In-Traduções*, v. 4, n. 7, p. 68-76, 2012. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1928/2359>>. Acesso em: 06/2013.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. As relações perigosas na tradução: o romance *Les liaisons dangereuses*, de Laclos, e suas traduções brasileiras. In: FERREIRA, Alice Maria Araújo; SOUSA, Germana Henriques Pereira de; GOROVITZ, Sabine. **A tradução na sala de aula**. Brasília: Editora UnB. p. 65-84. 163p. (no prelo)

\_\_\_\_\_. Traduzindo *Mondo*, de Jean-Marie-Gustave Le Clézio. **Cadernos de Literatura em Tradução**, São Paulo, n. 12, p. 295, 2011. Disponível em: <<http://ojscurso.fflch.usp.br/index.php/bwerneck/article/view/951/824>>. Acesso em: 06/2013.

\_\_\_\_\_. **Tropismes/Tropismo**. Revista **Traduzires**, POSTRAD-UnB, v. 1, n. 1, p. 103-112. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6659/5375>>. Acesso em: 05/2013.

\_\_\_\_\_. 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.

STEFANINK, Bernd; BĂLĂCESCU, Ioana. Traduction professionnelle – traduction pédagogique: même combat! In: BALLARD, Michel (Dir.). **Traductologie et enseignement de traduction à l'Université**. Arras, França: Artois Presse Université, 2009. p. 285-310. 336p.

THEODOR, Erwin. **Tradução: ofício e arte**. 3. ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil Literário**: paratexto e discurso de acompanhamento. Tradução do Francês de Marlova Aseff e Eleonora Castelli. Tubarão, PR: Copiart, 2011.

TOURY, Gideon. What are Descriptive Studies into Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions? In: VAN LEUVEN-ZWART, Kitty M; NAAIJKENS, Ton (Ed.). **Translation Studies: The State of the Art**. Amsterdam & Atlanta GA: Rodopi, 1991. p. 179-192.

Tradução – UnB. **O curso Letras – Tradução**. 2013. Disponível em: <[http://let.unb.br/traducao/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=2](http://let.unb.br/traducao/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=2)>. Acesso em: 05/2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WECKSTEEN, Corinne. Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction. 2009, In: BALLARD, Michel (Dir.). **Traductologie et enseignement de traduction à l'Université**. Arras, França: Artois Presse Université, 2009. p. 65-89. 336p.

WYLER, Lia. A Promising Research Ground: Translation Historiography in Brazil. **META: Translator's Journal**, v. 50, n. 3, p. 851-857, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v/n3/011600ar.html>>. Acesso em: 04/2013.

## APÊNDICE

*Translation is entirely mysterious. Increasingly I have felt that the art of writing is itself translating, or more like translating than it is like anything else. What is the other text, the original? I have no answer. I suppose it is the source, the deep sea where ideas swim, and one catches them in nets of words and swings them shining into the boat... where in this metaphor they die and get canned and eaten in sandwiches. To bring something across, one needs a boat; or a bridge; what a bridge? The metaphors all self-destruct. I am left with the stubborn feeling that composition, whether of poetry or prose, is not all that different from translation. In translating you have a text of words to work from; in composing or creating you don't; you have a text that is not words, and you find the words. That's a difference, of course, but the job, getting the right words in the right order, getting the measure right, is the same. Feels the same.*

Ursula K. Le Guin, 1989.  
(*Dancing at the edge of the world*, p. 112 -113)

## ***Cursos de Tradução no Brasil***

Para melhor visualização dos cursos de graduação de Tradução no Brasil, listamos abaixo as instituições que formam tradutores, quer seja em cursos de bacharelado em Tradução ou em cursos de Letras com habilitação em Tradução, de acordo com cada região brasileira.

### **CENTRO-OESTE**

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
1.	Letras – Bacharelado com ênfase em Tradutor/Intérprete em Inglês	Universidade Anhanguera UNIDERP	MS	4 anos
2.	Letras – Tradução  Diurno: Habilitação em Francês e/ou Inglês  Noturno: Habilitação em Espanhol	Universidade de Brasília (UnB)	DF	3 anos (habilitação em Francês e/ou Inglês)  3,5 anos (habilitação em Espanhol)

### **NORTE**

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
3.	Letras Bacharelado Tradução e Interpretação em Português / Inglês	Faculdade Integrada Brasil – Amazônia (FIBRA)	PA	4 anos

**NORDESTE**

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
4.	Letras – Habilitação Tradutor/Intérprete	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Não informado
5.	Bacharelado em Tradução	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB	3,5 anos
6.	Letras – Bacharelado em Língua Inglesa ou Francesa (Tradutor)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	4 anos

**SUDESTE****Instituições privadas**

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
7.	Tradutor e Intérprete	Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)	SP	4 anos
8.	Letras – Habilitação em Tradutor Intérprete Português/Inglês	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	SP	4 anos
9.	Letras (Tradução – Inglês/Português)	Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	SP	3 anos
10.	Letras – Tradução (Bacharelado em Português – Inglês – Tradutor)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio)	RJ	3,5 anos
11.	Letras: Língua Inglesa - Bacharelado em Tradução	Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC – SP)	SP	3 anos
12.	Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete em Língua Inglesa	União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO)	SP	4 anos

13.	Letras com Ênfase em Intérprete de Língua Inglesa (Bacharelado e Licenciatura)	Universidade Cândido Mendes (UNICAM)	RJ	3 anos
14.	Bacharelado em Tradução e Interpretação	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	SP	3 anos
15.	Letras: Tradutor e Intérprete	Universidade de Franca (Unifran)	SP	4 anos
16.	Letras – Inglês (Tradução e Interpretação)	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	SP	3 anos
17.	Letras Tradutor e Intérprete em Inglês – Bacharelado	Universidade Metodista de São Paulo	SP	4 anos
18.	Bacharelado em Tradutor e Intérprete	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	SP	3 anos
19.	Letras – Bacharelado em Tradução	Universidade Paulista (Unip)*	SP	4 anos
20.	Letras - Tradutor	Universidade Sagrado Coração (USC)	SP	3 anos
21.	Letras – Tradutor e Intérprete (Bacharelado)	Universidade São Judas Tadeu	SP	4 anos

\* O curso da Unip também é disponibilizado na unidade de Brasília.

### Instituições públicas

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
22.	Letras – Tradutor	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp)	SP	4 anos
23.	Letras – Habilitação em Tradução (Inglês, Francês ou Latim)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG	4 anos
24.	Letras - Habilitação em Bacharelado em Tradução	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	MG	4 anos
25.	Bacharelado em Tradução (Português e Inglês)	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG	3,5 anos

**SUL**

	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Duração mínima</b>
26.	Bacharelado em Letras Tradução Inglês/Português	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	RS	Não informado
27.	Letras – Ênfase em Tradução (Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano, Latim, Grego)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	4,5 anos
28.	Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor (Alemão, Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	4 anos

## ***Modelo de Entrevista***

### **Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários**

Patrícia Rodrigues Costa  
[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

- 1) Quais são as particularidades que definem o literário?
- 2) Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?
- 3) É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?
- 4) Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?
- 5) Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?
- 6) Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?
- 7) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?
- 8) O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?
- 9) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?

## ***Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido***

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de *mestrado* do *Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução* da *Universidade de Brasília*.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: ( ) Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: ( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

(Local/Data)

*Entrevista com*

***ÁLVARO SILVEIRA FALEIROS***

***(USP)***<sup>216</sup>

---

<sup>216</sup> FALEIROS, Álvaro. Pesquisa sobre metodologias de ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 24 jun. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa  
[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Álvaro Faleiros é professor livre-docente de literatura francesa da Universidade de São Paulo (USP), foi professor da Universidade de Brasília (UnB) de 2005 a 2008. É também poeta, tradutor e cancionista. Entre as suas publicações, destacam-se os livros “Traduzir o Poema” (Atêlie Editorial, 2012), “Mario Laranjeira: poeta da tradução” (Organizador - Dobra Editorial, 2013), “A tradução de obras francesas no Brasil” (Organizador – Annablume, 2011).

### *1) Quais são as particularidades que definem o literário?*

Política. A construção de parâmetros poetológicos [Lefevere] estão diretamente ligados às instituições que controlam a produção e circulação de bens simbólicos [Bourdieu]

### *2) Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

O mercado. A possibilidade de transformar a tradução em produto determina o grau de liberdade do tradutor. Há projetos mais peculiares e transgressores, em geral ligados a poéticas de grupos que trabalham para ocupar espaços poetológicos. A universidade tem um papel fundamental para o desenvolvimento de projetos de grande alcance cultural mas sem apelo comercial.

### *3) É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

É possível, por um lado, sensibilizar futuros tradutores para as tramas do fazer literário, comparando traduções, por exemplo. Por outro lado, é possível ampliar o vocabulário e os conhecimentos textuais dos futuros tradutores.

*4) Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

A formação e a pesquisa em tradução comporta um duplo desafio: 1) produzir traduções comentadas cujos objetivos não são necessariamente o grande mercado; 2) instrumentalizar tradutores para que possam ser absorvidos pelo mercado.

*5) Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

A tradução de poesia no Brasil tem sido pautada por critérios formalistas, o que levou à crença de que um bom tradutor de poemas deve também ser poeta. Com efeito, o tradutor de poemas, como o tradutor de prosa, deve, em primeiro lugar, ser leitor e ter repertório para ampliar sua sensibilidade.

*6) Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Repertório e consciência da historicidade do gosto.

*7) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

É possível pensar num currículo mínimo que incluiria, por exemplo, cursos de literatura, de história, de filosofia e de ciências sociais; além de disciplinas sobre teoria da tradução.

*8) O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Trabalhos que recolham e reflitam sobre a pesquisa em tradução são úteis. A modelização da pesquisa em tradução literária ainda precisa ser mais desenvolvida.

*9) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Respeitar e valorizar a singularidade do aluno não significa personalizar o ensino. Parece-me mais produtivo discutir as implicações das escolhas individuais de maneira coletiva, assim, o espectro de produções possíveis enriquece a experiência de todos. Grupos de estudo são, nesse sentido, muito produtivos.

*Entrevista com*

*Célia MARIA Magalhães*

*(UFMG)*<sup>217</sup>

---

<sup>217</sup> MAGALHÃES, Célia Maria. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 19 mai. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Célia Maria Magalhães é professora titular em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora nível 2 do CNPq. Atualmente coordena o Projeto Portal Min@as: corpora de fala e escrita que integra 4 laboratórios vinculados à Faculdade de Letras da UFMG e tem parcerias nacionais (UFSCAR, LAEL e USP) e internacionais (Universidade de Oslo e Georgia University), com financiamento da CAPES do PACCSS-II. Entre as suas publicações, destacam-se os livros “Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação” (Contexto 2000), “Os monstros e a questão racial na narrativa modernista brasileira” (Editora UFMG, 2003), “Competência em tradução: cognição e discurso” (Editora UFMG, 2005), “Representação social em corpus de tradução e mídia” (2013).

### *1) Quais são as particularidades que definem o literário?*

Na minha resposta, não gostaria de aludir ao poema, que considero um subtipo especial do tipo textual literário e com o qual ainda não trabalhei. Então vou falar dos textos narrativos literários, como o romance e o conto, como um tipo textual com características similares. Sua particularidade principal é o não compromisso com uma aproximação com o factual e, portanto, sua característica ficcional como prioritária, cujo objetivo primeiro é o prazer e o entretenimento do leitor. Entretanto, considero inevitável que represente temas estreitamente relacionados ao contexto temporal/cultural em que é produzido, sejam eles locais, globais ou atemporais. Por isso, pode também ter outros propósitos, além do prazer e entretenimento. E, em decorrência disso, está aí outra característica fundamental: o texto ficcional é inerentemente intertextual.

2) *Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

Especialmente a intertextualidade e as referências ao contexto mais amplo histórico-cultural.

3) *É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

Sim, dando ênfase aos traços citados e pontuando como as escolhas linguísticas parecem deliberadas e motivadas para construir certos significados, desde que deixando espaço para mais de uma interpretação, sempre justificadas em suas relações contextuais.

4) *Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

A falta de treino de leitura avançada e informada na língua estrangeira de trabalho, em especial, desse tipo textual e de escrita avançada e informada no português brasileiro por parte dos alunos da graduação, de modo geral.

5) *Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Não vou me pronunciar sobre poemas, como disse antes. Apenas gostaria de dizer que mesmo para poemas já existem cursos de escrita criativa, em que se acredita que é possível o ensino/aprendizagem desse tipo de escrita. Se os alunos em processo de formação de tradutores tiverem treino de leitura avançada ampla na língua materna e na estrangeira, acredito que seja possível a formação. O talento seria um plus.

6) *Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Acredito que já respondi isso: para o aluno, a leitura e escrita avançada no par linguístico de trabalho, se estiver sendo formado para traduções diretas e inversas; para o professor, propiciar situações em que o aluno possa resolver problemas de tradução que envolvem a interrelação entre as unidades de tradução, as escolhas deliberadas e motivadas para construir significados.

7) *É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Sim, é possível formar tradutores de textos ficcionais narrativos (não levando em conta os poemas, que requerem treino de escrita criativa, conhecimento profundo de métrica, rima e outros traços tipicamente encontrados nesse tipo textual). Seria necessário no currículo mínimo, em primeiro lugar, uma ou duas disciplinas para o desenvolvimento de conceitos básicos dos Estudos da Tradução, como a unidade de tradução nas diversas abordagens, a complexa questão da equivalência nas diversas abordagens, as características próprias e o estilo do texto traduzido. Depois dessas disciplinas, oficinas de tradução direta e inversa para a prática da tradução.

8) *O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Uso uma metodologia combinada de estilo e de córpus, com ferramentas computacionais para o levantamento de características dos textos que seriam difíceis de serem detectadas a olho nu.

9) *Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Não acredito que seja possível um método para cada aluno, mas deve haver uma avaliação do professor juntamente com uma autoavaliação do aluno para que, caso haja necessidades especiais, o aluno possa buscar formas de atendimento a essas necessidades.

*Entrevista com*

***ECLAIR ANTONIO ALMEIDA FILHO***

***(UnB)***<sup>218</sup>

---

<sup>218</sup> ALMEIDA FILHO, Eclair Antonio. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [entrevista oral e transcrita]. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 14 de maio de 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Eclair Antonio Almeida Filho é professor adjunto 2 do curso de Letras – Tradução Francês/Português da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Francesa e em Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: surrealismo, filosofia de Maurice Blanchot, tradução poética e literária, a (im)possibilidade da Literatura em Italo Calvino; a voz vinda de alhures de Louis-René des Forêts, o livro em Edmond Jabès. Participa ativamente do Grupo de Estudos Blanchotianos e de Pensamento do Fora UNB-Cnpq e do Grupo de Estudos Italo Calvino UNB-UFSC-Cnpq. Atua também como professor do Mestrado em Estudos de Tradução (POSTRAD), na Universidade de Brasília.

A entrevista com o professor Eclair Almeida Filho foi realizada pessoalmente, gravada e transcrita, mas foi realizada em clima de bate-papo do qual participou a aluna do bacharelado em Tradução, Ana Araújo Vazquez. Assim, no decorrer deste bate-papo, o qual não teve um sequenciamento das perguntas, as falas da graduanda Ana Araújo Vazquez estão marcadas em *itálico*.

---

Eu acho que [o literário é definido] primeiramente a polissemia, a sistematicidade, porque eu imagino o texto literário composto por um sistema. Então, para traduzir uma frase a gente precisa ler o texto todo, é impossível traduzir frase por frase, palavra por palavra, sem ter essa noção do todo ali. Além disso, eu imagino além da intratextualidade, uma intertextualidade, relação daquele texto com outros textos ou com outros gêneros. Essa ideia meio múltipla do texto literário. Então, eu acho que é isso que define, meio que define o poli e o multi, se tivesse falado do literário. Embora, toda essa relação via, assim, Pound com a linguagem: a fanopeia, que é a relação com as

imagens; a logopeia, que a relação com a materialidade da palavra e a melopeia, que é a relação com os sons. Então eu acho que é isso que define o literário.

Acho que a dificuldade [para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução] é essa: decorre dessa primeira definição. Eu não posso traduzir um autor tendo lido só um livro dele. Então eu preciso conhecer não só a obra do autor, mas a Obra daquele autor, ou boa parte da Obra também, o máximo que eu puder saber da Obra. Eu preciso trabalhar com uma certa memória da obra. Claro, aqui também, a questão do literário envolve também aspectos de uma teoria da literatura: foco narrativo, temporalização, ou seja, são certas características teóricas do texto do meio. Não só a relação da Obra com outras Obras, mas também a construção daquele livro também. Já aconteceu, ao traduzir um determinado livro de inglês, em que havia o pronome pessoal *they*, a gente percebeu que o foco narrativo só afirmava alguma coisa sobre a identidade sobre desses *they* na penúltima linha, questão de gênero, não sabia se era eles ou elas. Então, a gente teve que marcar em português, deixar com “foram”, “sentaram-se”, é um sujeito meio oculto, não seria quase um indeterminado, mas assim, um sujeito oculto. A gente percebeu que o foco narrativo estava justamente nessa indeterminação mesmo que no inglês houvesse um *they*, só que no inglês a gente não saberia, nem um anglófono saberia, então é uma questão de foco narrativo. Se eu não tenho essa percepção, eu traduzo “eles ou elas” ou traduzo tudo “elas”, ele desvendou no final: *No one has loved them*, assim só pode ser elas, ou *No man has ever loved them*. Claro, poderia ser um homem também, mas vamos dizer que ‘nenhum homem as amou’, a gente deixou só para o final essa revelação, mas alguém poderia ter traduzido ou ignorado esse elemento, isso é uma questão interna do texto. E há questões do literário que são questões externas, macro. Tem questões macro no texto literário e tem as questões micro. Acho que o aluno de tradução literário deveria ter que passar por umas questões de teoria literária, por alguma teoria da linguagem e por filosofia da linguagem, antes de começar a traduzir.

Quando eu li o livro do Henri Meschonnic, não que eu me baseie só nele, “*Étique et Politique du traduire*”, ele fala que os tradutores literários em geral ficam pensando só em questões binárias para traduzir, só no sentido, domestico e estrangeiro, local e universal, sempre binarismos e não passa por aí. Ou então, diz “não para você

traduzir um texto literário você precisa só de teoria da literatura” ou “você precisa de teoria do signo”, tem uns que defendem que seria só uma questão linguística, já que o texto seria só formado por signos, ou então, “é só do âmbito da filosofia...”. Eu acho que não, é do âmbito dessas três áreas, por exemplo, se eu não entendo como que traduzir também está relacionado com o escrever, meio fora de gêneros, uma relação quase que ontológica, quase mítica, quase uma fundação a partir da escrita, se eu não entendo isso como eu vou traduzir determinados textos literários? Só para dar um exemplo assim, eu e a Amanda [Amanda Mendes Casal, mestranda em Estudos da Tradução – POSTRAD/UnB] acabamos de traduzir dois textos do Edmond Jabès, um escritor que tem me ajudado bastante a teorizar também sobre tradução. Um texto dele falar sobre, o que a Amanda traduziu e eu revisei, se chama “A memória das palavras” e é um problema, assim, eu acho que para o tradutor, um problema teórico, também pode ser um problema de dificuldade, mas é uma coisa a ser pensada. Quando a gente vai traduzir, a gente vai lidar com palavras que já tem uma certa memória na nossa língua, esse é o grande problema, é como “desmemória-las”, é como transpor a memória.

*Se o escritor no original tiver escrito contado com a memória que aquela memória traz e a memória que uma palavra correspondente em português, por exemplo, não é a mesma, também é um problema. Você atira outra memória de uma mesma palavra, você pode descaracterizar o texto.*

É o que na teoria do Saussure se chama de valor. E eu fico pensando assim, meu problema depois que eu li esse texto do Jabès: “gente como eu vou escrever sem memória?”, porque às vezes o tradutor também escreve sem a memória, é como se ele estivesse lidando com aquelas palavras como uma criança, no sentido meio que daquele livro de Giorgio Agamben “A ideia da prosa”, mas tem Blanchot e tem Jabès também. A criança pega as palavras sem memória. Qual o problema? Às vezes você faz uma tradução, por exemplo, eu e a Amanda gostamos de traduzir *écriture* como escritura, e tem pessoa que dizem que essa palavra já tem uma carga em português. Memória. É como se ele dissesse assim: “na memória coletiva ‘escritura’ tem mais a ver com religião”, mas eu posso começar uma tradição a partir da minha tradução.

*Que é o que as pessoas chamam de resignificação.*

É uma ressignificação. O problema é que a maior parte dos leitores, independente de formação, acham que tradução trabalha necessariamente com a uma certa memória da palavra. Então, quando você quer criar alguma coisa, é preciso que você lide com escritores. O texto literário tem a ver com recriação, criar algo novo, de alguma maneira é um “rememorar”, ou seja, dar uma nova memória a partir do seu texto para aquelas palavras, pode ser também “desmemorar”, porque vai passar por uma “desmemoração” também. Você tem que passar a ler a partir daquela tradição ali. Esse é o problema, a memória é o que vem, mas quando chega no texto ela para ali na porta de entrada do texto. Então, esse eu acho que é um problema para o tradutor.

Eu acho que não precisa ser poeta no sentido que você precisa escrever poesia, vai da vontade de cada um, do talento e desinibição. Mas eu acho que tem que ser alguém que goste de escrever e que leia muito texto literário, não só em português, isso é importante. Se eu falar que tem que ler muito texto literário em português, eu vou cair na ideia de que a forma do texto literário vai encontrar uma forma em português e alguma coisa já escrita em português, não. Como o tradutor precisa ter uma “cabeça de tradutor”, ou seja, quando ele vai ouvir qualquer canção, ler qualquer texto, ele pensa como vai traduzir aqui. Então se você está traduzindo do inglês você pode ler também outros autores de língua inglesa que podem te dar uma luz, você pode ler do italiano, do francês, do pali, qualquer língua. A questão é você pegar a essência que forma o literário, o valor poético, a poesia. Você precisa captar isso, na hora de traduzir você precisa passar também pelo ato de escrita, não tão espontâneo e tão contínuo quanto é o primeiro ato. A gente imagina que o escritor se abre para o desconhecido, para o que vem, e ele escreve freneticamente, depois ele volta e revisa. O tradutor está sempre diante de alguma já dada, mas a significar. Quando você pega um texto para traduzir não é que ele seja puro, mas ele está a significar, não quer dizer que ele não tenha significado, mas que ele vai ter que ser ressignificado ou vai ter que passar pela assignificância. Você tem algo ali que precisa fazer significar em português. Você tem na língua em que foi escrita, ele já foi significado, ele precisa ser significado na sua língua, por isso ele é a significar. Mas a gente tem alguma matéria ali com a qual trabalhar e que nos impõe limites, enquanto para o original não havia limites para nós há limites. Eu tenho o limite do verso, da linha, do capítulo, do parágrafo, eu não

acrescentar nada, nem retirar nada, embora isso aconteça. Mas eu trabalho dentro desse espaço que é mais restrito, eu tenho como criar nesses espaços, eu tenho como de alguma maneira depois do processo de tradução, ao ler eu tenho como avaliar se eu tenho um todo ali. Quando eu dou aula aqui (esse semestre a gente retraduziu um poema do Mallarmé) para dá a tradução como terminada a gente leu uma versão e falou: essa versão contempla som, sentido, características do estilo do Mallarmé. A gente tem que saber figuras de estilo também, muitos tradutores do Mallarmé ignoram isso. Eu indico um livro de um professor ou ex-professor do UniCEUB chamado José Geraldo Pires de Mello, livro que chama “*Figuras de Estilo*”. É ótimo para quem quer traduzir poemas mais antigos, poemas baseados praticamente em figuras de linguagem, escrever era relacionado com Escolas também. Então, o tradutor precisa ter esse conhecimento de figuras de estilo, são as questões micro, tem que ter uma formação, conhecer teoria da literatura, teoria da linguagem, filosofia da linguagem, figuras de retórica, isso é muito importante para a tradução e tem que ler muito, ler textos literários não importa quais sejam. Esses dias eu comprei um livro de contos do Herberto Helder chamado “*Os passos em volta*”, escrito em português de Portugal, e me surpreendi com ele usando palavras como “*imemorial*”, ele tinha escolhido palavras que eu tinha acabado de usar no Jabès. Na hora de ler eu senti que tinha um certo aval de Herberto Helder, claro que eram poéticas parecidas, mas eu senti que a gente estava falando a mesma língua ali. Eu sou totalmente contra que a gente deve adaptar o texto literário para uma forma já existente em português. Uma vez eu conversando com Cláudio Willer perguntado sobre um livro do Jack Kerouac chamado “*Pic*” que é escrito numa espécie de dialeto, ao menos essa a impressão do Willer, de negros do sul dos Estados Unidos. E o Cláudio Willer falava “A gente não tem nada parecido com isso em português”. E eu lendo Jabès, por isso eu falo que ele é muito importante para mim, um livro chamado “*Le livre des ressemblances*”, e Jabès acaba com a ideia de semelhança, há alguma semelhança, mas ela é uma semelhança falsa, uma pseudo-semelhança. E a gente tem muito essa ideia de que o texto literário ele tem que ser semelhante. Então isso significa que o Kerouac nunca vai poder ser traduzido para uma língua indígena, por exemplo, pois o universo indígena de uma tribo é restrito. Se a gente pensa numa possibilidade de tradução, se você parte de uma ideia que é possível, se você entende a tradução como

recriação, algo que se choca violentamente com outro sistema linguístico, literário, cultural, com possibilidades de escrita, escritura, então é possível. A partir do momento que você acredita que traduzir é possível, então qualquer texto é traduzível e é o que a tradição diz, a gente traduz textos há séculos. O problema é que ele poderia falar que há uma impossibilidade de tradução por algum outro motivo, mas não basear na semelhança, esse é o problema. No entanto, o grande problema, que eu acho, dos Beats no Brasil é que as traduções se baseiam na semelhança, encontrar uma linguagem de semelhança aqui e não recriar a linguagem aqui.

Que na verdade é a questão de equivalência: equivalência cultural, equivalência linguística, equivalência lexical, equivalência semântica, equivalência sintática, que é o que todos os tradutores estão buscando na verdade. A noção de equivalência ainda não foi superada.

Que é a semelhança. Quando o Willer diz ‘os negros brasileiros não falam assim’, de alguma maneira ele está pensando no universal. Inconscientemente ele está querendo dizer que “só é possível se os negros brasileiros tivessem passado pelas mesmas coisas que os negros norte-americanos”, mas pode até conscientemente negar isso, não observar isso. Então eu vou, na minha associação, para José Luís Borges, no texto “Pièrre Menard, tradutor e autor do Quixote”. Borges diz que Pièrre Menard é um escritor simbolista crítico francês que resolve não traduzir ou reescrever o Quixote, mas escrever o Quixote. Então, o narrador diz ironicamente “Mas isso seria impossível!”, porque para você escrever novamente o Quixote, o texto se passa em 1094, você teria que esquecer 300 anos de história, já que o Quixote foi publicado em 1604, esquecer guerras, mudanças linguísticas, ou seja, esquecer a história. Você só tem equivalência se você esquece a história, a cultura. Se a gente fala de equivalência cultural, a gente está falando de uma “inequivalência” cultural ou uma sobreposição de uma cultura sob a outra, ou uma imposição de alguma coisa. Então essas equivalências apagam as diferenças, não existem diferenças. Se por acaso Willer descobrir algum quilombo, aldeia de negros brasileiros que falasse como o dialeto de Pic”, isso porque ele considera aquilo um dialeto e não uma criação de Kerouac, para mim é o mais preocupante, ele considera que o Kerouac faz apenas um registro, que não exista criação ou recriação, então se ele encontrasse ele consideraria que poderia ser traduzido.

Desconsiderar que o literário está meio que em uma fronteira, um limiar, uma representação ou uma relação com a realidade e uma criação de algo próprio. Se a gente pensa só em equivalência, semelhança, eu acho que a gente fracassa, a gente não se abre para a criação na tradução.

Quando se fala como se vai traduzir um poema que em francês é em alexandrino clássico, a primeira imposição é que se traduzisse em doze. A gente não tem que traduzir em 12, isso é em francês e funciona em francês, posso traduzir em 15. Não preciso me prender a essa forma, mas preciso que meu verso tenha ritmo, é o que defende o Meschonnic, se ele tiver ritmo, eu estou ganhando, já estou saindo no lucro. E eu não preciso achar que eu preciso rimar a mesma coisa em português, não preciso ficar preso. Eu tenho a forma, tenho a algo que restringe, mas dentro da restrição eu posso ter uma margem de liberdade. Eu não preciso ficar tão preso a isso. Posso considerar que às vezes na prosa há poesia e que nem sempre na poesia nem tudo se remeta ao poético, pode ser algo prosaico.

Sim. Eu acho que principalmente a tradução literária funciona bem coletivamente, une várias ideias, concepções. Lembro de uma análise de Mallarmé do Álvaro Faleiros, e era muito curioso, “*Le sonneur*” ou “O Sineiro”, e ele faz uma crítica da tradução de Augusto de Campos. Nem sempre o que a pessoa fala teoricamente, mas nem sempre é o que se faz na prática, você é revolucionário na proposta teórica, mas quando você vai encarar o texto, você vira conservador.

Augusto de Campos para a gente fazer crítica, você quer analisar como não se deve fazer você vai lá no Augusto de Campos, não há transcrição, ele não transcrevia nada, ele pode até subverter o sentido, piorar o poema, isso eu garanto que ele faz. O problema é o seguinte: o poema do Mallarmé tinha uma questão do sineiro, que ele trabalhava com a imagem que alguém toca o sino, esse sino produz um som, esse som chega até uma criança que tocada pelo sino manda esse som para frente. É um som que vem do alto e ele vai passando e nisso tem a angústia do sineiro que não suporta aqueles sons angelicais. E o sineiro ao final ele diz que ele quer tirar a pedra que segura a corda e tomar o lugar dela, e ele diz em francês “*j’obterrai la pierre e me prendrais*”, algo como, “eu tirarei a pedra da corda e me pendurarei”. E o Álvaro acha que o sineiro quer se enforcar, porque *prendrais* está no auge do seu desespero. Só que ele não perceber

que a imagem é “alguém tira a pedra e toma o lugar dela.” Os poemas do Mallarmé são todos baseados em metamorfose, palavras que mudam de sentido, um pedaço de uma coisa que logo depois se transforma em outra. Ou seja, ele não percebeu que o sineiro queria tomar o lugar da pedra. Claro que em francês fica uma ambiguidade e que em português teria também “e me pendurarei”, você não precisa resolver o mistério. Ele vai se pendura, como?, onde ele vai amarrar a corda?, ele não diz isso. Ele só diz “tirarei a corda e me pendurarei.” Claro que você pode imaginar uma morte simbólica, ele vai deixar de ser sineiro e vai passar a ser pedra, mas não é uma morte física necessariamente. Você quem mata. Se você coloca lá “e me enforcarei”, você matou, o Mallarmé não matou.

*Eu acho que esse é o perigo dessa concepção que a gente tem do tradutor como leitor, o tradutor é um leitor e nossa tradução é uma interpretação da nossa leitura do texto. Gera essa tendência de resolver o texto, de explicar, simplificar uma ambiguidade, explícita o que estava implícito ao invés de manter o que estava no original.*

Daí perceber a poética do texto. Eu sempre cito o final do conto “*Verdicto*” do Kafka em que o pai fala para o filho “eu te condeno a morte por afogamento” e o filho sai transtornado, correndo e pula de uma ponte de Praga e só está assim “e ele pula da ponte no momento de tráfego mais intenso.” Ele morre? Não, ele pula e só isso, não tem mais nada.

Eu estou lembrando o Augusto e tinha um verso de um outro poema do Mallarmé que falava de uma imagem “*La mère allaitant son enfant*”, uma coisa totalmente simples em francês ou português “A mãe que amamenta seu filho”. Ele traduz assim: “A mãe que preme o filho ao seio”, parece que quer matar o bebê, em francês ela só está amamentando o filho. Traduzir não é fazer firula, entender figuras de linguagem não é fazer firula, o tradutor tem que ser objetivo. Muitos tradutores literários acham, principalmente os inspirados em transcrição, que fazer certas firulas, marca o poético, como se o poético fosse dado antes do texto. Tem um mistério na leitura, você lança uma frase que captura o ouvinte, o leitor, mas é algo que não resiste a uma análise literária. Por exemplo, a gente estava analisando a história de algum poema que o Marcelo Taper traduziu de James Joyce. O poema não tinha nenhuma palavra

valise, todo rimado, bonito de se ler. E o tradutor enfia algumas palavras valises, como se fosse um selo, como se o James Joyce fosse só isso, aí você não compreende a obra do autor. É coisa meio que uma crítica borgiana, você lê um autor e, então, tudo que ele escreveu antes do livro que você leu vai ser influenciado pelo livro pelo qual você foi apresentado à Obra do autor, achando que tem as mesmas coisas, é achar que o tradutor é sempre o mesmo, ou seja, semelhança, você tem o mesmo, a Obra é plana, linear, o tradutor homogênea, é uma espécie de obsessão pelo homogêneo. Alguém que considere o verdadeiro James Joyce como sendo o dos primeiros textos, ele vai traduzir todos os outros como os primeiros, ele vai ver aquelas palavras novas e vai achar que é igual, ele nivela. O tradutor literário precisa estar aberto para o diferente, até para perceber o que é igual, o que se mantém, o unívoco.

Pode ser que a turma seja heterogênea demais e não dá para cobrar em um curto espaço de tempo, seis meses, não dá para cobrar que ele leia uma Obra toda, mas dá, de alguma maneira, para o professor mostrar com os seus conhecimentos como você trabalhar, considerando que o professor de textos literários também seja tradutor de textos literários, seja essa relação teoria e prática. Mostrar a análise da poética, como você lê aquele texto e como sua tradução se baseia nessa poética. Metodologia sem teoria não dá, sem teoria não tem metodologia. Você precisa saber o que é tradução. Por exemplo, o Willer se ele considera que tradução é equivalência ou semelhança e ele não vê semelhança de um registro do Kerouac com um registro aqui, então ele não vai traduzir, não tem nem metodologia. Mas se ele considerasse de outro jeito, ele poderia passar uns dias nessa tribo, nessa cidade onde há esse falar ou ler textos escritos nessa língua, e então estaria equipado com esse falar, esse dialeto, podendo traduzir bem, montar um glossário para demonstrar as escolhas do Kerouac. Em metodologia se pensaria a respeito do foco narrativo e da construção sintática, vendo as constâncias, as características do texto, a partir da ideia do que seja tradução.

A minha concepção para texto literário, me baseando em Maurice Blanchot e no Jabès, é que a tradução é algo que nos abre para a diferença, não para diferença que já está no estrangeiro, não só a diferença que está na nossa língua, mas no que é diferente, e claro, no que pode ser igual também. Mas sempre procurando entender a voz do texto, o que o texto, a Obra diz. Não que o Kerouac tenha uma certa uniformidade ou fazer

uma tecnologia do Jabès, a gente pode incorrer num risco em pensar que o autor só se expressa de um jeito, pode correr esse risco porque não existe equivalência entre a polissemia em uma língua e a polissemia em outra. Eu procuro ver como que a diferença se manifesta entre as traduções, esse choque entre a língua do Jabès e a língua portuguesa que não é só a minha língua, embora eu seja um catalisador. Cada um que vai traduzir, vai traduzir de algum jeito, podemos traduzir de maneiras próximas, mas as escolhas são diferentes. Como agora eu só estou traduzindo coletivamente, isso é interessante, porque às vezes eu vejo uma escolha da Amanda e eu não concordaria, mas é uma possibilidade, são opções diferentes em que a gente tenta entrar em acordo. Então, é mais interessante ainda, é sempre um produto, um resultado, que é uma espécie de uma síntese, não é meu nem dela, claro que depois vira uma marca nossa, por isso que eu não falo que sou o tradutor do Jabès, eu sou tradutor junto com a Amanda, sozinho eu não sou tradutor do Jabès, nem eu sou o tradutor do Blanchot. Eu sou coordenador, mas mesmo que eu tenha intervindo, eu intervimos em alguns, não em 100%, mas é uma tradução coletiva, eu acho que funciona muito bem.

(8) Como eu tenho certo tempo de estrada, tenho mestrado e doutorado sempre na área de literatura, então de alguma maneira eu tenho uma metodologia que eu uso pra tradução é a mesma que uso para análise de texto literário, unida também a uma análise de filosofia da linguagem com Blanchot, com Jabès. Então, a leitura de um texto literário para mim passa por esses autores, essa seria minha metodologia, tanto pelo lado filosófico como teórico da literatura. Quando eu analiso o texto, eu estou pensando numa possibilidade de traduzir, mas também de interpretá-lo também, de lê-lo. Então, essa é minha metodologia.

Em sala de aula, eu faço análise do poema, explico um pouco da poética do poeta presente ali e tenho trabalhado muito com retradução. Eu apresento uma tradução e para comparar, para ver o que é interessante, ao mesmo tempo a gente faz uma crítica de tradução. Por isso que eu não consigo muito dissociar teoria, crítica, revisão e metodologia, para mim tudo passa primeiro por uma teoria. Que critério que eu tenho para revisar um texto literário? Como que eu vou fazer uma revisão do poema do Mallarmé? Revisão de tradução não é revisão de texto. Claro, revisão de texto também não deveria ser universal, deveria considerar as características, mas a gente trabalha

com a ideia de universalidade, de transparência, de fluência, tem esse conservadorismo. Então, como a gente revisa ou critica a partir do que? Eu acho que tudo passa primeiro do que se tem de tradução, como deve ser a tradução de uma língua para outra, do autor de uma língua para outra língua. Como se dá isso? A partir daí você tem metodologia.

Eu gosto muito de analisar o que outros tradutores fizeram, ver o que se chama de solução, vê como eles conseguiram resolver determinados problemas. Eu consulto muitos dicionários *on line*, eu acho imprescindível, eu só traduzo conectado. Quando eu reviso também é com dicionários, a gente mantém essa memória para ver se o vocabulário está fechando direito. Geralmente minha primeira tradução é mais intuitiva. Ler para captar a voz do autor, perceber o que se pode fazer, qual o vocabulário, é baseado um pouco na constância e também na inconstância. A metodologia é baseado na constância. O sem sentido do original, tem que virar o sem sentido em português também. Não tem como sair da razão, é um trabalho de percepção, levantamento. Todo o espaço de criação está dentro da restrição que você criou para a obra, se você não cria a restrição você sai da tradução e vai para criação ou transcrição. É o caso dos poemas da tradução de José Lira para Emily Dickinson que ele acrescentava versos de Gertrude Einstein, de Cecília Meireles na tradução dele. Além de traduzir alguns versos de Emily Dickinson como se fossem versos dessas outras escritoras, dessas vozes femininas, ele acrescentava versos, então ele saía da restrição. Então eu acho que você cria a sua liberdade dentro do muro, dentro do certo, pois se a gente falar que o texto literário é aberto para criação, o tradutor também acha que é isso e aí vira aberração. Nem os Campos que defendem isso, pelo pior que seja o Augusto, ele traduz dentro de um limite, limite do verso. Você tem que traduzir dentro de um limite. O escritor não escreveu dentro de um limite, mas a gente recebe um texto dentro de limites, é ali que é nosso ambiente de pesquisa e de trabalho.

O tradutor tem que ler muito e ler sem pudor. Essa formação na verdade começa bem antes, lendo de tudo. Vou citar o Willer, tem que ser “poeta/prosador oblíquo”, porque ele escreve, mas não diretamente, mas precisa saber para escrever.

***Entrevista com***

***JOSÉ LUIZ VILA REAL GONÇALVES***

***(UFOP)***<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 14 mai. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

José Luiz Vila Real Gonçalves é professor adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Organizou, junto com o professor Fábio Alves (UFMG), o livro “Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas” (Faculdade de Letras da UFMG, 2006). Ministra, desde 1999, as disciplinas de: “Metodologia da Tradução”, “Teoria da Tradução I” e “Teoria da Tradução II”. Lecionou na *Universitat Autònoma de Barcelona* a disciplina “Procesos cognitivos de la traducción”.

1) *Quais são as particularidades que definem o literário?*

Uma vez que o texto literário caracteriza-se também, e principalmente, como objeto estético, os aspectos formais têm grande relevância na sua elaboração e, conseqüentemente, na sua tradução para outras línguas ou outros sistemas semióticos.

2) *Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

Entre as diversas dificuldades da tradução literária, acredito que o seu caráter polissêmico e a articulação dos aspectos formais com os semânticos seriam as principais.

3) *É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

Com toda certeza.

4) *Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

Por parte de alunos e/ou professores, haverá problemas ou dificuldades sempre que se observarem a carência de conhecimentos de teoria literária e literatura comparada, a reduzida bagagem de leitura de obras literárias nas línguas fonte e alvo, o domínio limitado da língua estrangeira e da língua materna, a falta de empatia pelos gêneros literários, entre outras.

5) *Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Acredito que a sensibilidade estética para a literatura pode ser considerada um talento que facilitará o desenvolvimento do tradutor literário, mas que não é um pré-requisito para a sua formação. Para mim, as disciplinas de literatura e teoria literária devem contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades e conhecimentos, entre eles, a sensibilidade para a apreciação e a produção (ainda que com limites) do texto literário.

6) *Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Domínio razoável de conhecimentos sobre as literaturas e as culturas das duas línguas de trabalho, teoria literária, literatura comparada, proficiência adequada nas duas línguas, um certo nível de empatia pelos gêneros literários.

7) *É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Sim. Acredito que a formação do tradutor deve seguir um plano geral, com desenvolvimento das competências linguísticas nas línguas de trabalho, estudos teóricos

da tradução e métodos e técnicas gerais de tradução; mais especificamente, a tradução literária demandará o aprofundamento, especialmente, nos estudos literários, na literatura comparada, na estilística contrastiva/comparada, na produção de textos literários.

8) *O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Nunca ofereci disciplinas de tradução de textos literários, mas, quando aplico alguma atividade de tradução literária nas disciplinas que ofereço, valho-me dos mesmos critérios e métodos utilizados nas atividades de tradução de outros gêneros – em geral, discutir os parâmetros de contextualização (de quem, para quem, por que etc), discutir os problemas terminológicos, estilísticos, semânticos, discursivos, avaliar a adequação das variadas possibilidades de tradução apresentadas pelos alunos, propor alternativas ou apontar possibilidades de solução posteriores.

9) *Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Como em qualquer atividade didático-pedagógica, no ensino-aprendizagem da tradução também há que se levar em consideração as especificidades e os perfis de aprendizagem dos alunos, procurando incluir recursos e métodos que contemplem essas particularidades.

*Entrevista com*

***MARILEIDE DIAS ESQUEDA***

***(UFU)***<sup>220</sup>

---

<sup>220</sup> ESQUEDA, Marileide Dias. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 27 jun. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Marileide Dias Esqueda é professora em regime de dedicação exclusiva no curso de bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Suas principais linhas de pesquisa são: “Teoria e Prática de tradução” e “Formação de Tradutores”.

1) *Quais são as particularidades que definem o literário?*

O caráter ficcional e a aclimação, entendida aqui como a contextualização do enredo, das personagens e dos elementos pertencentes ao cenário/contexto.

2) *Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

A identificação da configuração da narrativa; seus conflitos, tensões crescentes, personagens e questões relativas ao espaço e tempo nos quais se desenvolve a trama;

3) *É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

Sim, do contrário estaríamos supondo que a profissionalização do tradutor é impossível.

4) *Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

Em primeiro lugar, cabe o seguinte comentário: de acordo com pesquisas que tenho feito atualmente, a maior dificuldade para o ensino de tradução (e não apenas de textos literários) está na falta de critérios para a sala de aula. Não há, no Brasil, obras que se direcionem ao fazer diário do professor na sala de aula de tradução. Faz-se urgente a discussão entre os docentes sobre o quê, como, quando e por que ensinar.

De forma mais específica, na sala de aula, creio que a maior dificuldade encontra-se no fato de que os alunos, normalmente, têm pouco ou nenhum conhecimento sobre teoria literária. O gênero literário é pouco explorado nos cursos de graduação em tradução, o que pode comprometer a identificação da trama, personagens, tensão e progressão dos acontecimentos da narrativa, estilo do autor, minúcias, adjetivação e referências sócio-culturais.

*5) Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Não, a formação de tradutores deve ocupar-se da desmistificação desta crença desfavorável. Todo aluno de tradução deve ser exposto às características do texto literário (de quaisquer tipos) em sala de aula para sua posterior tradução. Ao atentar para a trama, massa de heróis e semi-heróis, adjetivação etc, o aluno deve ser capaz de implementar uma tradução literária minimamente satisfatória.

*6) Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Competência linguístico-cultural, instrumental e competência estratégica para a discussão/solução de problemas tradutórios. Ainda, especificamente no caso do professor, competência pedagógica, competência científica na disciplina, domínio de relações interpessoais professor-aluno e domínio organizacional.

*7) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Creio que o currículo deve contemplar, como já mencionei anteriormente, teoria literária e teoria da tradução do texto literário.

*8) O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Toda aula de tradução deve ser pautada em uma metodologia que privilegia a formação gradual e progressiva dos alunos. Sem uma metodologia de trabalho e sem saber onde queremos que nossos alunos cheguem, é impossível ensinar a traduzir. Normalmente, sigo a seguinte metodologia: 1. caracterização do texto literário (gênero e tipo); 2. leitura monitorada de alguns fragmentos do texto que retratam as características levantadas; 3. identificação/consolidação das etapas do processo tradutório; 4. localização e manejo de fontes de informação; 5. delineamento de estratégias de leitura na fase de compreensão; 6. delineamento de possíveis estratégias de tradução na fase de reexpressão; 7. oficina de tradução;

*9) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Não, os cursos de graduação em tradução devem prever um conteúdo mínimo, geral e básico para a formação de seus alunos.

***Entrevista com***

***Maurício Mendonça Cardozo***

***(UFPR)***<sup>221</sup>

---

<sup>221</sup> CARDOZO, Maurício Mendonça. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 29 jun. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Maurício Mendonza Cardozo é professor associado I do curso de Letras com ênfase nos Estudos da Tradução da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-graduação em Letras, na área de concentração dos Estudos Literários, com linha de pesquisa em Estudos da Tradução. Como pesquisador da área dos Estudos da Tradução, desenvolve e orienta, em nível de graduação, mestrado e doutorado, projetos nas áreas de Teoria da tradução, Teoria literária, Tradução e Filosofia, Tradução literária e Crítica de tradução literária. É tradutor de literatura, com trabalhos em poesia moderna e contemporânea (e.e.cummings, Paul Celan, Rilke, Else Lasker-Schüler) e narrativa alemã do século XIX (Theodor Storm, Heinrich Heine, Goethe).

### *1) Quais são as particularidades que definem o literário?*

Esta é obviamente uma questão imensa, aceitando-se ou não o pressuposto da existência dessas particularidades. Há particularidades que definem, de modo mais geral, as práticas do fazer, da leitura e da crítica do literário. E há tradições que se estabelecem a partir dessas práticas, de modo que toda prática do literário também pode ser vista como uma espécie de sintoma: como afirmação, como reformulação, como transformação de determinada tradição de criação, de leitura, de crítica. O literário é um valor construído sempre nessa rede complexa de relações.

### *2) Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

Penso que a maior dificuldade diz respeito ao reconhecimento da complexidade desse jogo de relações a que me referi acima.

*3) É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

Não vejo razão alguma para presumir que não fosse. Mas é claro que isso pressupõe uma formação nessa área de especialidade (tradução e literatura), coisa que só se pode fazer ao longo de toda uma graduação. Acredito menos na efetividade de uma disciplina isolada de tradução literária no contexto de uma formação profissionalizante que, de resto, não contempla a literatura como uma questão. Não há dúvida de que é melhor haver uma disciplina como esta do que não haver nenhuma. Mas daí a presumir que essa disciplina dê conta de uma formação em tradução literária, ainda há um longo caminho.

*4) Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

Na linha do que mencionei acima, penso que a maior dificuldade é transformar uma percepção, digamos, mais textual do literário em uma percepção que contemple o texto em tradução como obra, como peça desse jogo mais amplo e complexo.

*5) Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

A propósito de crenças, prefiro acreditar que todos os campos da tradução demandam algum talento específico – algo, aliás, que não me parece estar muito distante da realidade de outras áreas de atuação. Além do mais, para responder a essa pergunta teríamos, antes, de pensar nas diferentes possibilidades de resposta para a pergunta: o que é ser poeta?

*6) Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Para o professor, uma formação nessas duas áreas (literatura e tradução), bem como uma ampla experiência de leitura, de tradução e de reflexão crítica sobre seu fazer. Para o aluno, a disposição para investir no aprendizado de um ofício que não se aprende do dia para a noite.

*7) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Creio que já tenha respondido a isso na pergunta de número 3.

*8) O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

No que diz respeito à tradução literária, acredito que a discussão dos horizontes de formação sejam muito mais importantes do que a discussão dos aspectos metodológicos. Há muitos modos diferentes de se ensinar a traduzir (todos temos nossas preferências, nossas peculiaridades) e, de um modo ou de outro, todos eles dão algum resultado. Mas é preciso saber onde queremos chegar com esses métodos. De minha parte, não consigo pensar esse tipo de ensino senão a partir do amplo desenvolvimento de uma autonomia crítica do futuro tradutor.

*9) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Por definição, o pressuposto da pergunta anularia a própria ideia de método. Mas imagino poder concordar com a ideia de que cada aluno demande sempre uma atenção específica. Isso implica, antes de mais nada, um respeito a sua singularidade. Nisso talvez resida uma outra grande dificuldade do ensino de tradução, pois como nossa tendência natural é sempre a de privilegiarmos nossos próprios valores, a construção de um certo distanciamento não é uma tarefa simples. Trata-se, no entanto, de uma questão

imprescindível, especialmente no que diz respeito a seus desdobramentos nas discussões críticas e nas avaliações. Um professor incapaz desse distanciamento pode acabar transformando uma ocasião de formação em uma forma dissimulada de doutrinação – isso também gera seus resultados, mas me parece passar muito longe do horizonte de desenvolvimento de uma autonomia realmente crítica.

***Entrevista com***

***PAULO HENRIQUES BRITTO***

***(PUC – Rio)***<sup>222</sup>

---

<sup>222</sup> BRITTO, Paulo Henriques. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 14 mai. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Paulo Fernando Henriques Britto é contista, poeta, tradutor de poesia e prosa e professor. É professor associado da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC – Rio) de tradução, criação literária e literatura brasileira. Em 2002 lhe foi concedido o título de Notório Saber pela PUC – Rio. Traduziu mais de cem livros entre eles poesias de Lord Byron, Elizabeth Bishop e Wallace Stevens, além de romances de William Faulkner. Em 2012 publicou o livro “A tradução literária” (Civilização Brasileira).

### 1) *Quais são as particularidades que definem o literário?*

Bem, trata-se de uma pergunta difícil de responder de modo resumido. Em última análise, caímos numa definição um tanto quanto tautológica: é literário o texto que é considerado como tal num dado contexto linguístico-cultural. Assim, no contexto ocidental as cartas e os diários de Kafka, até mesmo os relatórios que ele escreveu no serviço público, são lidos tal como são lidos seus romances, novelas, contos e fragmentos — como literatura.

### 2) *Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

A tradução parte de uma leitura, a leitura mais cuidadosa de todas; o tradutor é, antes de tudo e acima de tudo, um leitor. As dificuldades são as mesmas que se colocam a qualquer leitor cuidadoso.

3) *É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

É o que venho fazendo, ou tentando fazer, desde 1978, na PUC - Rio. Ao lado de aulas teóricas, em linguística, língua portuguesa, literatura e Estudos da Tradução, o aluno é obrigado a cursar uma série de oficinas práticas de tradução, sendo uma delas, no mínimo, de tradução literária. É claro que apenas os alunos com vocação literária podem se tornar bons tradutores de literatura. Os demais são encaminhados para outras áreas no vasto campo da tradução.

4) *Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

A que já apontei: é preciso que o aluno tenha algum pendor literário, gosto pela literatura, e que tenha redação excelente. Por mais estranho que possa parecer, são características que faltam a muitos alunos de letras.

5) *Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Sim. No caso específico da poesia, o aluno tem que não apenas ter gosto pela poesia, saber ler poesia (coisa não muito comum entre alunos de letras) e dominar os recursos poéticos da língua-meta. Ou seja: não é preciso ser poeta, mas é preciso saber compor um soneto, saber fazer um decassílabo sáfico, ter um certo domínio das variedades de verso livre etc. — saber versejar, digamos assim. Também é necessário um bom conhecimento dos recursos poéticos da língua-fonte, mas neste caso pode ser um conhecimento puramente passivo. O tradutor do inglês tem que conhecer os princípios da prosódia poética inglesa, mas não precisa saber compor um poema em inglês.

6) *Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Para o aluno, creio que já disse. Para o professor, além de tudo que se exige do aluno, é claro, saber ensinar.

7) *É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Como já observei, uma base sólida nos dois idiomas e nas duas literaturas, sempre com ênfase na língua e na literatura da cultura-alvo, além de rudimentos de linguística (fonologia é fundamental, no caso da poesia), teoria literária e teoria da tradução.

8) *O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Não tenho propriamente uma metodologia formal. Mas ao longo das últimas décadas desenvolvi certas técnicas, estratégias, que parecem funcionar. Além disso, a experiência me mostrou quais são os pontos que costumam apresentar dificuldades para os alunos, e assim me concentro neles. Para dar apenas três exemplos: como traduzir um sintagma nominal inglês; como usar o perfeito e o imperfeito em português; como escrever diálogo verossímil em português.

9) *Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Isso é um ideal inatingível. Na prática, há que utilizar métodos que se apliquem à maioria dos alunos.

*Entrevista com*

***ROSALIA ANGELITA NEUMANN***

***GARCIA***

***(UFRGS)***<sup>223</sup>

---

<sup>223</sup> GARCIA, Rosalia Angelita Neumann. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 14 mai. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa  
[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Rosalia Angelita Neumann Garcia é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua principalmente nos seguintes temas: literatura norte-americana, tradução, literatura inglesa e tradução de literatura brasileira para o inglês. Em 2011 publicou o livro “*A Machado de Assis Anthology*” (Organizadora – *Amazon Kindle Edition*)

### 1) *Quais são as particularidades que definem o literário?*

A primeira é o elemento estético que o texto literário (ou obra literária) traz em sua elaboração. Dessa forma, destaca-se o uso de metáforas, imagens, construções inusitadas ou não, mas que revelam o cuidado do autor na construção da obra. Também chama atenção na obra literária o tipo de narrador criado, as perspectivas de personagens (sejam principais ou não), as descrições e, por último, o enredo. Na verdade, a obra literária conjuga forma e conteúdo de maneira exemplar, revelando o estilo do autor.

### 2) *Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

É justamente que o tradutor possa prestar atenção nos vários itens listados acima (entre muitos outros) para que o estilo do autor possa ser traduzido da melhor forma possível. O tradutor deve ser, antes de mais nada, um leitor criterioso.

3) *É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

É possível, mas não são todos os alunos que se interessam – o que é compreensível, dada a dificuldade de conseguir trabalhos de tradução literária e da complexidade da própria atividade. Na graduação, no entanto, mesmo para alunos que não querem ser tradutores de literatura, é importante que aprendam a desvendar os textos literários, pois assim aprendem a LER.

4) *Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

Conseguir atrair o aluno para a observação da minúcia, do detalhe e do ritmo da obra literária. Mostrar a ele quais estratégias são usadas pelo autor na criação de sua obra. Na verdade, esse exercício deveria ser feito em aulas de literatura em geral para que o aluno chegasse mais experiente como leitor nas aulas de tradução.

5) *Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Nada que não possa ser ensinado – basta boa vontade da parte do professor e do aluno. É necessário realmente amar a literatura como tal, em sua forma e conteúdo, para que o aluno possa ser ensinado a enxergar certas características que diferenciam Tolstói de Machado de Assis.

6) *Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

O que foi mencionado acima, antes de mais nada. Depois, paciência e aceitar trabalhar com outros, além de calma e maturidade para ouvir críticas.

7) *É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação? O que seria/é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Não sei exatamente o que deve constar no currículo, mas acho que muitas disciplinas de leitura de literatura (com a constante produção de ensaios, resenhas, etc) e de revisão de traduções. Fora isso, é uma questão de gosto e talento.

8) *O senhor/A senhora conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários? Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Acho importante aprender o que teóricos dizem a respeito, desde estudiosos mais antigos aos mais atuais. Eu mesma utilizo muito duas frentes para a tradução: uma de base nos estudos culturais (Teoria de Polissistemas, Newmark, Bassnett, etc) e outra baseada no estudo de narrativa (narratologia de Genette, Bal, etc). É necessário estudar para que o tradutor acadêmico se torne também pesquisador e possa refletir sobre sua atuação.

9) *Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Não creio que isso seja possível ou viável. Acho que cada um pode encontrar seu método específico de aprender.

*Entrevista com*

**VÁLMI HATJE-FAGGION**

**(UnB)<sup>224</sup>**

---

<sup>224</sup> HATJE-FAGGION, Válmí. Pesquisa sobre metodologias de Ensino de tradução de textos literários (POSTRAD/UnB). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <prcosta1986@gmail.com>. Entrevista concedida a Patrícia Rodrigues Costa em 31 mai. 2013.

## Metodologias de Ensino de Tradução de Textos Literários

Patrícia Rodrigues Costa

[prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com)

Válmi Hatje-Faggion é professora associada do curso de Tradução da Universidade de Brasília desde 2005. É a atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD/UnB). As pesquisas e publicações tratam de história e crítica da tradução, tradução de literatura brasileira e de literatura de língua inglesa e contemplam a obra de Machado de Assis traduzida para o inglês. Publicou em 2011 o livro “Tradução e Cultura” (Organizadora – 7Letras).

A entrevista realizada com a professora Dr<sup>a</sup>. Válmi Hatje-Faggion foi a primeira a ser realizada juntamente com o professor Dr. Eclair Antonio Almeida Filho e por meio delas percebemos a necessidade de modificação e redução do número de perguntas através da união de algumas tendo como objetivo a diminuição do tom repetitivo da entrevista a princípio.

### *1) Quais são as particularidades que definem o literário?*

Obra ficcional, estrutura e composição do texto/obra. A estrutura da composição textual vigente tem formatos diversos (prosa, drama, poema). O emprego de linguagem de forma diferenciada pelo autor da obra (com seu estilo peculiar, próprio).

### *2) Quais as maiores dificuldades para leitura e interpretação do texto literário com vistas à tradução?*

O tradutor precisa ler e reler a obra, compreendê-la e depois reescrevê-la em outra língua (traduzir a obra). Então a leitura deve ser cuidadosa, concentrada em

aspectos da composição textual e da linguagem selecionada pelo escritor, autor da obra. Aspectos que privilegiam, por exemplo, a composição literária peculiar requerem leitura atenta para que se perceba alusões, jogos de palavras, efeitos sonoros (aliteração, assonância), rima, metro, forma, conteúdo, aspectos retóricos. O leitor enquanto tradutor às vezes fica intrigado, não fica sossegado, satisfeito com sua leitura e escolha tradutória já que com frequência muda a sua tradução (não há tradução definitiva).

*3) É possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação?*

Sim. Acho possível ensinar tradução de textos literários em nível de formação acadêmica de graduação, pois neste nível de ensino e aprendizagem, o aluno, tradutor em formação tem a oportunidade concreta de vivenciar o processo tradutório do texto literário e de entrar em contato com as teorias (autores, pesquisas) que fundamentam o processo tradutório. Assim, com o passar do tempo, com a prática regular de fazer tradução, esse tradutor vai, aos poucos, se familiarizando com as atividades tradutórias ao traduzir diferentes gêneros literários. Ele passa a conhecer mais e melhor a estrutura e as diferentes possibilidades de composição do texto caracterizado como literário. Ao mesmo tempo, imagino que quem tem afinidade com o texto construído artisticamente, poderá eventualmente ter mais vantagens, facilidades de lidar com este tipo de composição e decomposição textual (reescritura/tradução). O contato e a prática frequente com o texto a ser traduzido desenvolve a habilidade de lidar com essa modalidade de texto (texto de partida e texto traduzido).

*4) Quais as maiores dificuldades e problemas, se é que eles existem, para o ensino de tradução de textos literários?*

No ensino de tradução de textos literários, acho complexa a falta de conhecimentos do aluno tradutor em formação dos mais diferentes campos do saber (História, Sociologia, Psicanálise, Antropologia, teoria e crítica literária, teoria da tradução), de linguagem que devem compor o repertório individual de cada tradutor em

formação (aliás, um tradutor está sempre em formação, complementando o seu conjunto de informações, conhecimentos gerais e específicos). É preciso que o tradutor componha seu conjunto de saberes (multidisciplinares) para internalizar e ativar no momento de uma decisão tradutória. O tradutor precisa ter a sua disposição essas informações no processo tradutório para poder selecionar as informações que julgar pertinentes em dada ocasião.

*5) Existe a crença de que para traduzir poesia seria necessário ser poeta. Há realmente algum talento específico para formação de tradutores de textos literários?*

Não necessariamente se precisa ser poeta para traduzir poesia. Entretanto, acho que se a pessoa que traduz (tradutor/ poeta) já tem o hábito de empregar a linguagem de forma elaborada, diferenciada, escolhida com cuidado, pensada, consciente, ela está mais familiarizada com este processo criativo, artístico que diz respeito à linguagem e abre espaço para as múltiplas alternativas que o escritor tem a sua disposição no momento de elaboração de sua obra literária.

O tradutor precisa materializar linguisticamente um texto elaborado por um autor que escreveu em outra língua (texto/ obra de partida) em outro espaço para outro leitor em outra época. O escritor compila a obra imprimindo seu estilo, faz a escolha de palavras de forma proposital, cuidadosa e julga saber qual palavra é a melhor para expressar o que deseja; é o uso calculado da linguagem, da expressão, da palavra, da pontuação, do ritmo, da rima, do metro, da musicalidade. Essas são questões que o tradutor deverá observar e levar em consideração no momento de elaborar a sua tradução.

*6) Quais seriam os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor?*

Os pré-requisitos para o ensino de tradução literária tanto para o aluno quanto para o professor incluem: gostar de lidar com obras literárias, com esta composição textual, com o uso diferenciado da linguagem, as múltiplas possibilidades de usos e empregos da linguagem. Gostar de ler sua literatura e outras literaturas (estrangeiras),

ser curioso, crítico, querer saber, conhecer sobre outras culturas, sistemas literários, outros polissistemas (política, educação...). Gostar de estudar diferentes campos do saber– (dispor de um conhecimento multidisciplinar); estar disposto a fazer pesquisa e aprender a lidar com as ferramentas de pesquisa existentes. Conhecer, dominar diferentes línguas estrangeiras. Desenvolver autonomia de lidar com o processo tradutório que envolve a (re) tomada constante de decisões. Considerar aspectos mais gerais de produção e recepção, estratégias tradução, editoras, projetos de tradução das editoras para atender determinadas demandas, leitor específico (escolas, universidades, crianças, infanto-juvenil, público em geral).

*7) Você conhece/gosta ou acha pertinente haver metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários?*

Acho que não há metodologias de ensino de prática de tradução de textos literários formalizadas. Propostas de condução de uma disciplina de ensino de prática de tradução de textos literários, em sala de aula que forma tradutores, devem privilegiar a autonomia desse tradutor (em formação). Devem desenvolver a autonomia e um conjunto de saberes que inclui teoria da tradução, cultura, linguagem, História, teoria e crítica literária, literaturas.

*8) Cada aluno demandaria um método de ensino específico?*

Não. Acho que cada aluno, tradutor em formação precisa, sobretudo ter a oportunidade de conhecer, experimentar, dispor de possibilidades e ferramentas de pesquisa para melhor abordar um texto literário a ser traduzido. Ele/a escolhe com o qual mais se identifica para cada situação da tradução, já que é também algo pessoal, de gosto pessoal. O importante é aprender a fazer pesquisa a fim de poder usar a seu favor ferramentas e fontes diversas que ajudem a solucionar as necessidades tradutórias. O tradutor deve ser autônomo, conhecer formas de resolver suas dúvidas relacionadas à tradução que precisa formular e recorrer ao auxílio que julgar necessário e adequado em cada momento do processo tradutório.

9) *O que é necessário no currículo mínimo para formar tradutores de textos literários?*

Disciplinas de prática e teoria da tradução incluindo diferentes gêneros literários e literaturas. Disciplinas com conteúdo de formação sobre o uso da linguagem, conhecimento de teoria da tradução, teoria da literatura, crítica e história cultural, sociedade, literatura e história da tradução (para conhecer a tradição da tradução). Conteúdos que ampliem o horizonte de caráter multidisciplinar do tradutor em formação, incluindo áreas como Sociologia, Antropologia, Psicanálise, artes em geral, pintura, música.

10) *Em qual metodologia você se baseia em suas atividades em sala de aula?*

Uma metodologia que leva em conta não apenas fatores implícitos e explícitos que envolvem o tradutor enquanto elaborador da tradução, mas também os outros agentes institucionais como a editora, o revisor, enfim as pessoas que participam do processo tradutório em termos mais amplos; que observa e identifica as estratégias empregadas pelo tradutor na prática regular de questões diversas que condicionam a elaboração de uma tradução; que considera e propõe diversas possibilidades, fontes e ferramentas de pesquisa (pessoas, páginas na internet, textos paralelos, banco de dados); que conscientiza sobre a importância de conhecer os diferentes campos do saber; que desenvolve a autonomia de tomada de decisões conscientes, pensadas e críticas fundamentadas teoricamente. Propostas de atividades de tradução que considerem os estudos descritivos das traduções de textos literários existentes, metatextos (tradução, resumo, crítica, paráfrase); que coteja/compara (re) traduções publicadas com seus textos de partida correspondentes; que explicita a estrutura e a (re) composição textual nos mais diferentes formatos de elaboração textual (prosa, drama, poema); que propõe conduzir as atividades tradutórias remetendo para a importância da (re) leitura para traduzir um texto literário; que promove a prática da tradução e o estudo da teoria da tradução.

*11) É possível formar tradutores de textos literários? E como deveria ser essa formação?*

Sim. Enfatizar a importância de se ter o conhecimento das diferentes áreas do saber. Alertar para os aspectos que compõem a estrutura e a linguagem empregada no texto literário, na obra literária. As questões de estilo, de gosto pessoal de dado autor ao empregar a linguagem e ao escolher determinada composição textual para sua expressão artística. Proporcionar ao tradutor em formação no ambiente de ensino e aprendizagem de tradução a reflexão consciente e crítica sobre as escolhas tradutórias dentre as diferentes possibilidades, alternativas existentes. Promover a escolha consciente e a reflexão das escolhas a serem feitas pelo tradutor, isto é, pensar, ponderar sobre trechos, palavras, situações a serem traduzidas para outra língua/cultura estrangeira deslocada no tempo e no espaço.

## ***ANEXOS***

*Il n'y a pas de rupture entre théorie et pratique, et cette relation fonctionne dans le deux sens. La théorie naît de la pratique, et la théorie a une visée pratique plus ou moins forte, elle peut en tout cas avoir des retombées pratiques même si elle n'a pas eu cette visée.*

Michel Ballard, 1992.

## Figuras

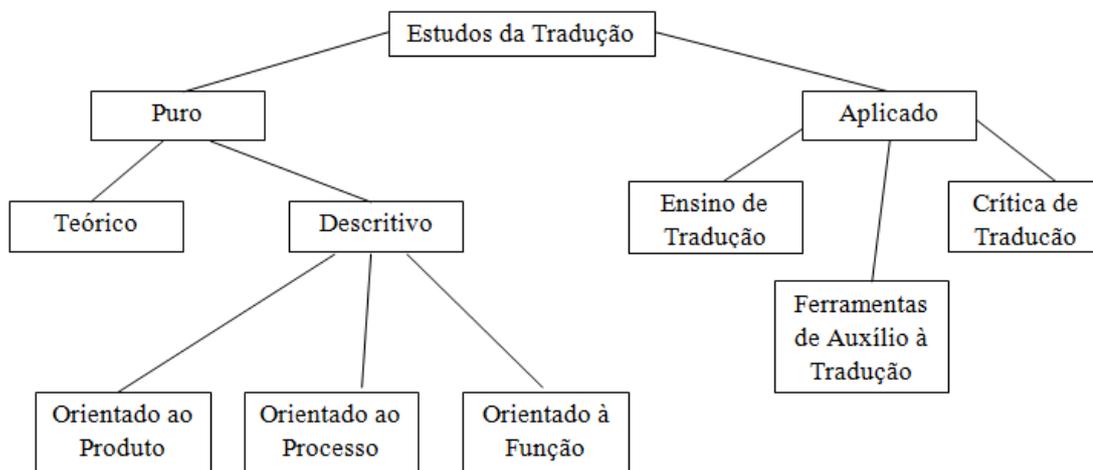


Figura 1. Adaptação do mapa conceitual dos Estudos da Tradução proposto por James Holmes

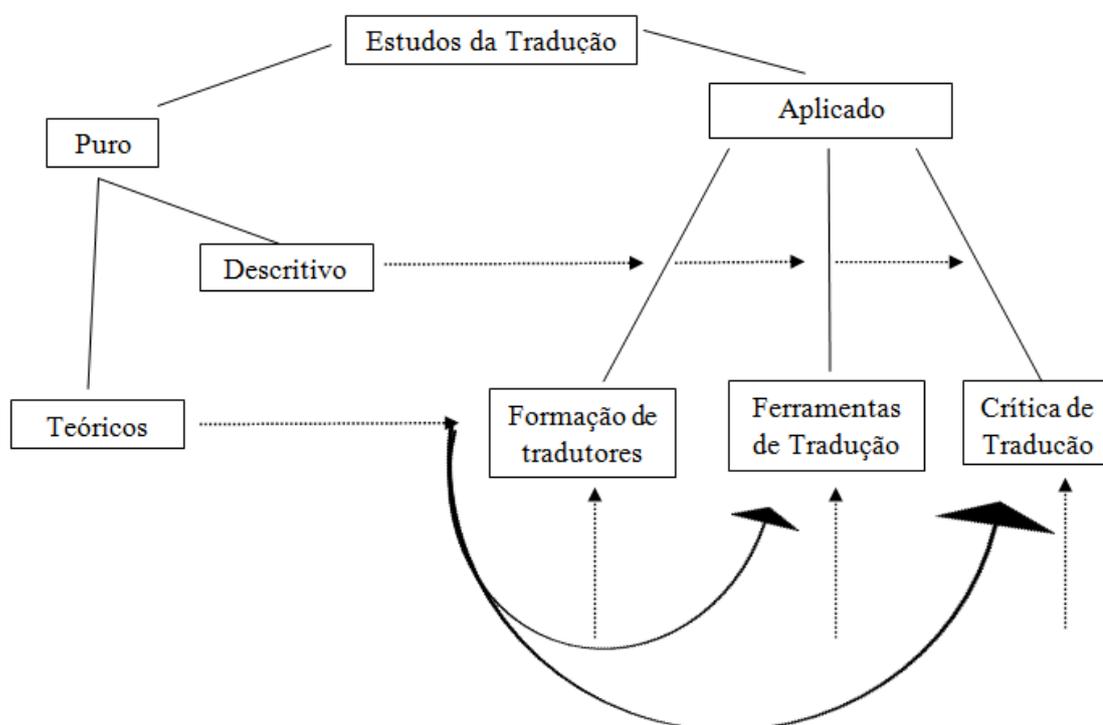


Figura 2. Pedagogia da Tradução e áreas relacionadas aos Estudos da Tradução (COLINA, 2003, p. 4)

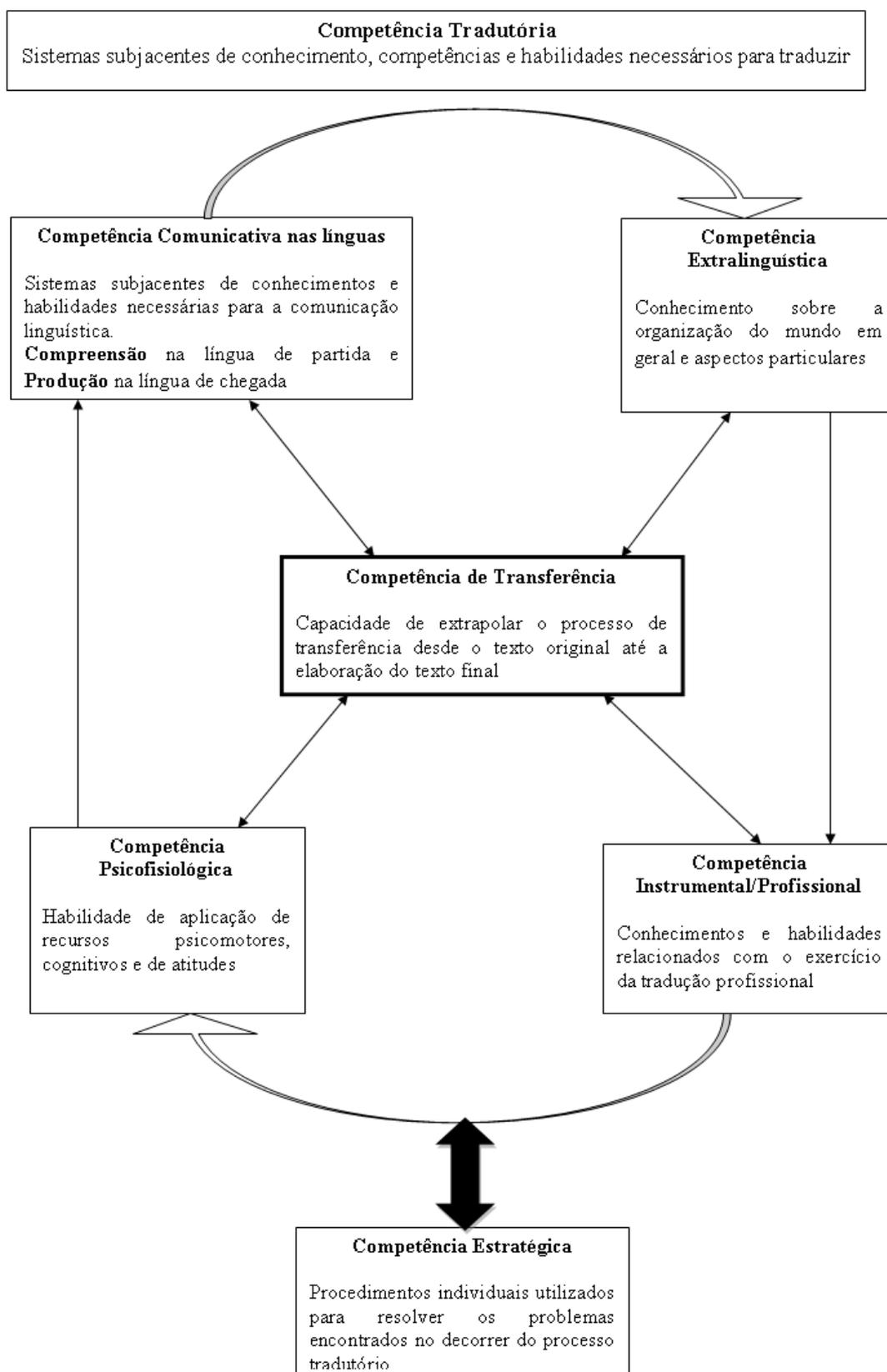


Figura 3. Modelo Holístico de Competência Tradutória (PACTE, 2001, p. 41)

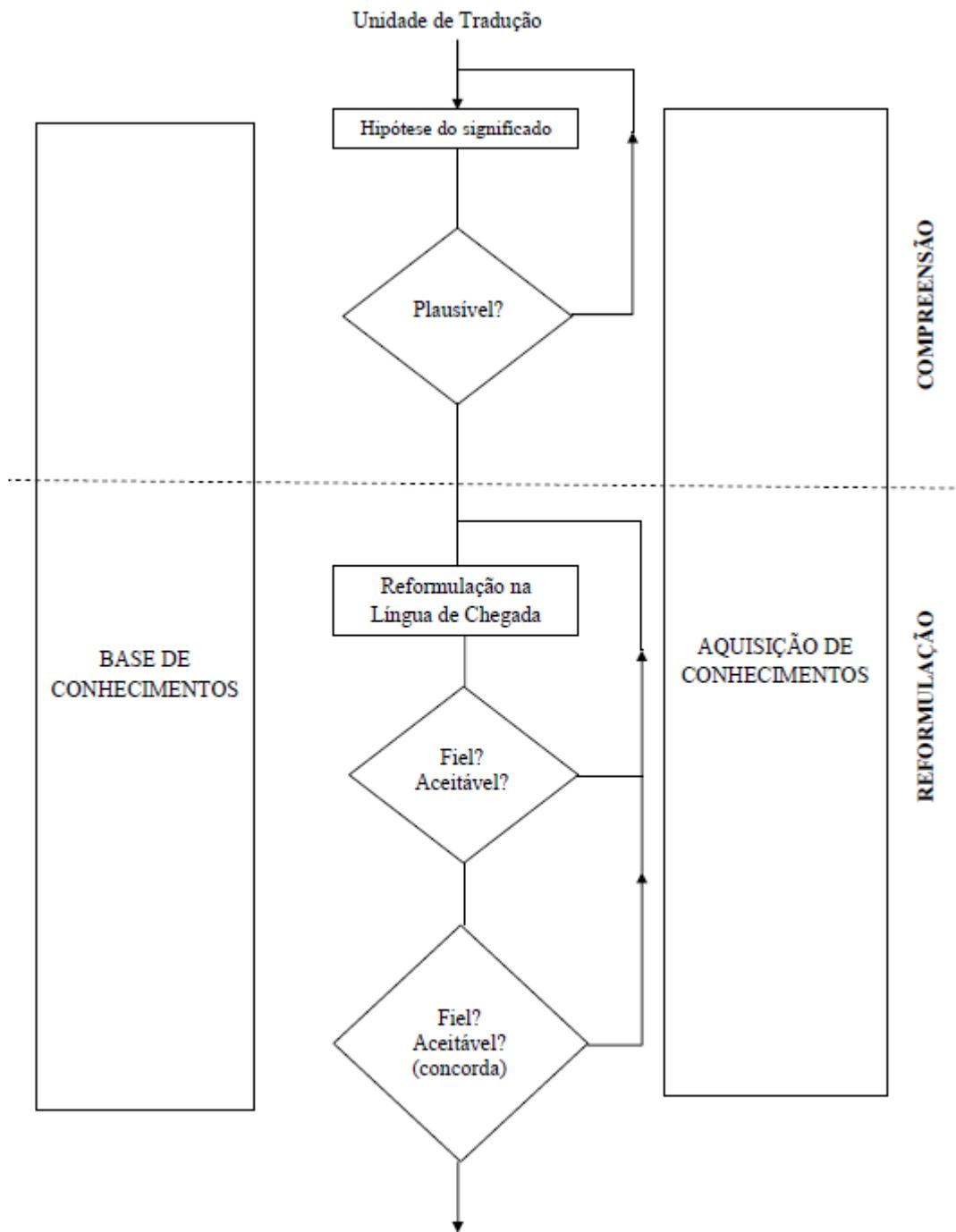


Figura 4. Modelo Sequencial de Tradução (GILE, 1995, p. 102)

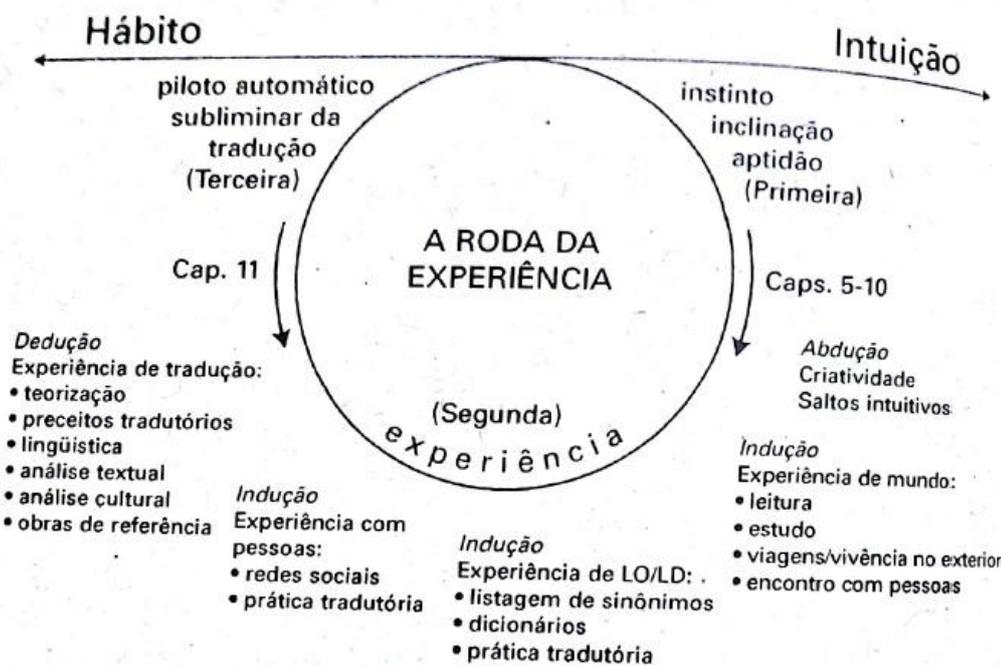


Figura 5. “Roda da experiência” (ROBINSON, 2002, p. 148)

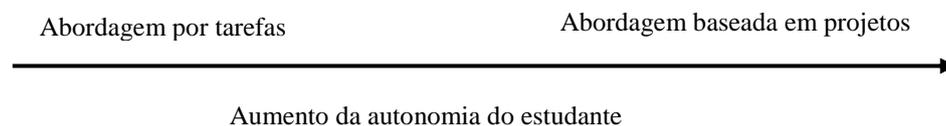


Figura 9. Autonomia do estudante e abordagens adequadas ao ensino

## ***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)***

1. Professor Dr. Álvaro Faleiros (USP);
2. Professora Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG);
3. Professor Dr. Eclair Almeida Filho (UnB)
4. Professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)
5. Professora Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU);
6. Professor Dr. Maurício Mendonça Cardozo (UFPR);
7. Professor Dr. Paulo Henriques Britto (PUC - Rio);
8. Professora Dra. Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)
9. Professora Dra. Válmi Hatje Faggion (UnB)

## 1. Professor Dr. Álvaro Faleiros (USP)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de *mestrado* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: (  ) Sim (  ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: (  ) Sim (  ) Não



Assinatura do (a) participante

São Paulo, 24 de junho de 2013

## 2. Professora Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patricia Rodrigues Costa, aluna de *mestrado* do *Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução* da *Universidade de Brasília*.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: ( x ) Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patricia Rodrigues Costa, citando meu nome: ( x ) Sim ( ) Não

  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) pesquisador (a)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 (Local/Data)

### 3. Professor Dr. Eclair Almeida Filho (UnB)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de *mestrado* do *Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução* da *Universidade de Brasília*.

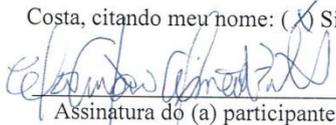
O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa:  Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome:  Sim ( ) Não

  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

03 de outubro de 2013  
(Local/Data)

#### 4. Professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: ( X ) Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: ( X ) Sim ( ) Não

  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) pesquisador (a)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 (Local/Data)

## 5. Professora Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: (  ) Sim (  ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: (  ) Sim (  ) Não



Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 26 de junho de 2013.

## 6. Professor Dr. Maurício Mendonça Cardozo (UFPR)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: ( X ) Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: ( X ) Sim ( ) Não



Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Strasbourg 29 de junho de 2013  
(Local/Data)

## 7. Professor Dr. Paulo Henriques Britto (PUC - Rio)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa: (X) Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome: (X) Sim ( ) Não



Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**8. Professora Dra. Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS)<sup>225</sup>**

---

<sup>225</sup> Aguardamos o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) até 7 de outubro de 2013, o qual foi pedido via e-mail em 12 de junho de 2013.

## 9. Professora Dra. Válmí Hatje Faggion (UnB)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Metodologias de ensino de tradução textos literários**”, de responsabilidade de Patrícia Rodrigues Costa, aluna de *mestrado* do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília.

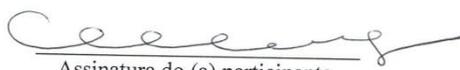
O objetivo principal desta pesquisa é realizar o levantamento das principais metodologias utilizadas no ensino de tradução em ambiente acadêmico, em especial, com relação à prática de tradução de textos literários. Os objetivos específicos são: apresentar as concepções do texto literário na visão dos tradutores, bem como a percepção de leitura e interpretação do texto literário de modo geral e para a tradução e por fim, realizar um questionamento a respeito da (im)possibilidade do ensino da tradução literária e a consequente formação de tradutores de textos literários. Espera-se com esta pesquisa levantar conceitos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem da prática de tradução, em especial a tradução de textos literários.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista via e-mail. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, mas em uma colaboração para a pesquisa em Estudos de Tradução no Brasil. Os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de dissertação a ser defendida em agosto, podendo ser utilizados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (A) senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa pode me contatar pelo e-mail [prcosta1986@gmail.com](mailto:prcosta1986@gmail.com).

Aceito participar dessa pesquisa:  Sim ( ) Não

Aceito a publicação da entrevista junto à dissertação de autoria de Patrícia Rodrigues Costa, citando meu nome:  Sim ( ) Não

  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, 24 de Junho de 2013  
(Local/Data)

Válmí Hatje-Faggion

*Provehito in Altum*

*Per aspera ad astra*