



**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

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO  
NOS BACHARELADOS EM TRADUÇÃO NO BRASIL:  
Análise documental e proposta de etnometodologia**

Marcelo Araújo de Sales Aguiar

Orientadora: Alice Maria de Araújo Ferreira

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

Brasília, 2021

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

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO  
NOS BACHARELADOS EM TRADUÇÃO NO BRASIL:  
Análise documental e proposta de etnometodologia**

Marcelo Araújo de Sales Aguiar

Orientadora: Alice Maria de Araújo Ferreira

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

Brasília, 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA282e Aguiar, Marcelo Araújo de Sales  
Ensino-aprendizagem de Teoria da Tradução nos  
bacharelados em Tradução no Brasil: análise documental e  
proposta de etnometodologia / Marcelo Araújo de Sales  
Aguiar; orientador Alice Maria de Araújo Ferreira. --  
Brasília, 2021.  
202 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Estudos de Tradução)  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Estudos da Tradução. 2. Formação de Tradutores. 3.  
Ensino-aprendizagem de Tradução. 4. Teoria da Tradução. 5.  
Etnometodologia. I. Ferreira, Alice Maria de Araújo,  
orient. II. Título.

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

Marcelo Araújo de Sales Aguiar

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO  
NOS BACHARELADOS EM TRADUÇÃO NO BRASIL:  
Análise documental e proposta de etnometodologia**

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.

Brasília, 4 de fevereiro de 2021.

---

**Banca Examinadora:**

---

Professora Doutora Alice Maria de  
Araújo Ferreira (POSTRAD/UnB)  
(Orientadora)

---

Professor Doutor José Luiz Vila  
Real Gonçalves (Departamento de Letras -  
Universidade Federal de Ouro Preto)  
(Examinador externo)

---

Professora Doutora Patrícia  
Rodrigues Costa (POSTRAD/UnB)  
(Examinadora interna)

---

Professora Doutora Alessandra  
Ramos de Oliveira Harden  
(POSTRAD/UnB)  
(Examinadora suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a essas pessoas sem as quais eu não conseguiria desempenhar este trabalho. Primeiramente, a Igor D'Ávila Baseggio, por sempre estar comigo nos momentos mais difíceis; a minha orientadora Alice Maria de Araújo Ferreira, pela paciência e incrível sabedoria em conduzir todo o processo de forma espetacular; a Bruna Penha, Michelle Cunha e Gregório Brito, por serem excelentes amigos; a Patrícia Rodrigues Costa por ter inspirado este trabalho e ter dado valiosas contribuições, além de ter estado à frente da organização do seminário que tanto colabora para a expansão da área estudada neste texto, o Seminário de Pedagogia e Didática da Tradução (SEDIRAD), junto com Rodrigo D'Ávila Braga Silva, sob coordenação da professora Germana Henriques Pereira; a Elieze Araújo de Sales, Aline Araújo Costa, Carolina Araújo Costa, Lanna Kévely de Oliveira Aguiar, Lucas Araújo de Sales Pessoa, Samantha Araújo Herrero, Megaron Santos, Cauã, Flora, Neide, Eder da Silva Aguiar, Loise Ramos, José Pessoa, José Ribamar, Bianca, Tiago, Vitor, Amanda, Henrique, Eliziane, Pedro, Elizabete, Wellington, Gabriela, Gustavo, Lêda Íris de Araújo, Manuela, Juçara, Vanessa, Vivianne, Fernanda, Patrícia Nikith, Gabriela Dias e Cecília; a Ricardo Baseggio Filho, Nara Elaine D'Ávila Baseggio, Lenize Fátima Baseggio, Rafaella D'Ávila Baseggio, Maurício e Ben, pelo apoio incondicional; a Helena Barbosa, Helena Vieira e Samira Spolidorio pelas conversas extremamente frutíferas; a Carla Albino e Carla Araújo de Lima pela existência; a Ariane e Luciana Acioly, por terem me motivado; a Hislla Suellen, Ana Carolina, Carolina, Ana Alethea, Pedro, Myllena, Maria Oller, Natália, Adriana e todo o grupo mestrando anônimos pela amizade; a Tulliana, pela inspiração; a Victor Cano, Isa, Martina Tadini, Elias Fonseca, Asier Nantes, Maria Paz, Narla Skeff, Rafael Deusdará, Emerson Ribeiro, Emerson Ferreira, Lorena Duarte Leão, Marcos Paulo Cipriano da Silva, Thales Silva, Thales Corrêa, Allyne Gomes, Victor Bernardes, Paula Portilho, Márcio, Tobias e Nestor, Thaís Andrade Pansani, Juliana Melo, Lívia Frederico, Nathalia Rio Preto, Marcela Barreto, Gabriel Dias, Daniel Pansani, pela amizade; a Daniela Felix e Cristiane Roscoe-Bessa pela paciência; a Alessandra Ramos de Oliveira-Harden pelo exemplo; a Flávia Lamberti, e Sabine Gorovitz por terem feito parte dessa trajetória; a Kessy, Andrea e Carlos, e a equipe do Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante, pelo apoio extremamente necessário; a Reginaldo e ao grupo do Ipea, pela motivação; a Alice Leal e Cláudia Pungartnik por terem me presenteado com ótimas leituras; a UnB, ao POSTRAD e a CAPES.

*As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (EAGLETON, 1993, p. 34 apud HOOKS, 2013, p. 83).*

## RESUMO

O Ensino-Aprendizagem de Tradução e a Formação de Tradutores têm conquistado espaço à medida que o desenvolvimento dos Estudos da Tradução valorizou a atividade e impulsionou sua institucionalização por meio da criação e ampliação de bacharelados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no Brasil. No intuito de contribuir com as pesquisas desenvolvidas em Pedagogia e Didática de Tradução, ainda incipientes, buscamos, neste trabalho, discutir as metodologias de pesquisa que permitam uma análise descritiva do Ensino-Aprendizagem de Tradução, mais particularmente, no que diz respeito ao Ensino-Aprendizagem das Teorias da Tradução. A discussão filosófica e antiga na sociedade ocidental acerca da relação teoria e prática parece sustentar até hoje os métodos de ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, nos parece importante entender essa relação, não só na sua dimensão filosófica (SILVA FILHO, 2011; MELO, 2015), mas também pedagógica (LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 1987) e nos próprios discursos sobre tradução (MESCHONNIC, 2010; BERMAN, 2002; 2013). Para entendermos sua articulação na Formação de Tradutores, discutimos os conceitos de competência tradutória e do tradutor a partir de Hurtado Albir (1999a; 2001; 2005) e Kiraly (1995; 2000), entre outros, e o de subcompetência teórica em Gonçalves e Machado (2006) e Gonçalves (2015). Num segundo momento, apresentamos uma análise dos dados de pesquisa documental realizada sobre as disciplinas teóricas dos bacharelados em Tradução das IES públicas brasileiras. O levantamento dos dados se baseou na metodologia proposta por Costa (2020), que consiste em levantar informações na legislação sobre o tema e em documentos disponíveis nas páginas da internet dos respectivos cursos, como fluxo curricular e ementas. Finalmente, seria necessário uma pesquisa de campo para verificarmos se as informações disponíveis nos documentos refletem, de fato, o processo de Ensino-Aprendizagem. Assim, propomos pensar uma etnometodologia que possa fornecer respostas sobre como se dá a articulação teoria e prática por esses estudantes, a partir da observação e participação em sala de aula (COULON, 1995), e da escrita etnográfica como modelo de registro e relato de pesquisa de campo (CLIFFORD, 2002; LAPLANTINE, 2004). O Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução carece de mais atenção, assim como alertam Pungartnik (2015) e Leal (2014), visto que a maioria das IES públicas e privadas que ofertam o bacharelado em Tradução possui um desequilíbrio entre disciplinas práticas e teóricas, privilegiando quase sempre a prática nas cargas horárias. Além disso, a própria separação teoria e prática repete modelos de ensino tradicionais e suas relações ainda são pouco discutidas quando se trata de pensar a formação crítica dos tradutores.

**Palavras-chave:** Estudos da Tradução. Formação de Tradutores. Ensino-aprendizagem de Tradução. Teoria da Tradução. Etnometodologia.

# **TRANSLATION THEORY TEACHING-LEARNING IN TRANSLATION UNDERGRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL: Document analysis and ethnomethodology proposition**

## **ABSTRACT**

Translation Teaching-Learning and Translation Education have been expanding as the development of Translation Studies promoted the activity and undertook its institutionalisation with the creation and expansion of Translation undergraduate programs in public and private universities in Brazil. This work aims at contributing with researches carried out in Translation Pedagogy and Didactics, which are still incipient, and at discussing research methodologies that would allow a Translation Teaching-Learning descriptive analysis, particularly regarding the Teaching-Learning of Translation Theories. The philosophical and ancient discussion in Western society about the theory and practice relationship seems to have supported Translation Teaching-Learning methods. At first, it is important to understand such relationship not only in its philosophical dimension (SILVA FILHO, 2011; MELO, 2015) but also in its pedagogical one (LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 1987) and in discourses about Translation (MESCHONNIC, 2010; BERMAN, 2002; 2013). Understanding its articulation in Translation Training involved discussing notions on translation/translator competence by Hurtado Albir (1999a; 2001; 2005) and Kiraly (1995; 2000), among others, and on the theoretical subcompetence in the studies of Gonçalves and Machado (2006) and Gonçalves (2015). Secondly, we analyse data from the document research conducted about theoretical courses of undergraduate programs in Translation of public Brazilian universities. Data collection was based on the methodology by Costa (2020), which consists in collecting information available on the legislation and on documents, such as curriculum and course syllabi, found on the universities' websites. Finally, a field research would be necessary to confirm if the information available on the documents reflect, indeed, the teaching-learning process. Therefore, we propose an ethnomethodology that could provide answers about how students articulate theory and practice, by observing and participating in classes (COULON, 1995), and using the ethnographic writing as a model for records and field research reports (CLIFFORD, 2002; LAPLANTINE, 2004). Translation Theory Teaching-Learning needs more attention, as Pungartnik (2015) and Leal (2014) warn, since most Translation undergraduate programs of public and private universities in Brazil have an unbalanced curriculum, usually with more hours dedicated to practical courses than to theoretical ones. Besides, the theory and practice separation itself repeats traditional models and its relations are not discussed enough when it comes to a translator education that involves critical thinking.

**Keywords:** Translation Studies. Translation Education. Translation Teaching-Learning. Translation Theory. Ethnomethodology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção de Holmes dos Estudos da Tradução.....	44
Figura 2 – Âmbito de estudo da Tradutologia.....	46
Figura 3 – A competência tradutória de acordo com o modelo do PACTE.....	56
Figura 4 – O modelo IDRC: Interpretação-Decisões-Recursos-Contingências ( <i>The IDRC model: Interpretation-Decisions-Resources-Constraints</i> ) .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes das subcompetências tradutórias .....	69
Quadro 2 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFGRS).....	107
Quadro 3 – Disciplinas de teoria da tradução (UFGRS). .....	108
Quadro 4 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (Unesp).....	109
Quadro 5 – Disciplinas de teoria da tradução (Unesp).....	109
Quadro 6 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPR).....	110
Quadro 7 – Disciplinas de teoria da tradução (UFPR). .....	111
Quadro 8 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UEM).....	112
Quadro 9 – Disciplinas de teoria da tradução (UEM). .....	112
Quadro 10 – Disciplinas mistas de teoria e prática da tradução (UEM). .....	113
Quadro 11 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFOP).....	114
Quadro 12 – Disciplinas de teoria da tradução (UFOP).....	115
Quadro 13 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UnB). .....	116
Quadro 14 – Disciplinas de teoria da tradução (UnB).....	117
Quadro 15 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFJF).....	121
Quadro 16 – Disciplinas de teoria da tradução (UFJF). .....	122
Quadro 17 – Disciplina Linguística Aplicada à Tradução (UFJF).....	123
Quadro 18 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPB).....	124
Quadro 19 – Disciplinas de teoria da tradução (UFJF) .....	125
Quadro 20 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFU).....	128
Quadro 21 – Disciplinas de teoria da tradução (UFU). .....	129

Quadro 22 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPEl).....	134
Quadro 23 – Disciplinas de teoria da tradução (UFPEl).....	135
Quadro 24 – Semestres em que as disciplinas teóricas da tradução são ofertadas.....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2009).....	71
Gráfico 2 – Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2014).....	71
Gráfico 3 – Médias das disciplinas práticas e teóricas dos cursos analisados (em %)......	138
Gráfico 4 – Proporção da subcompetência teórica nos cursos de tradução nos trabalhos de Gonçalves (2015; 2018) (em %)......	139
Gráfico 5 – Carga horária total dos bacharelados em tradução e a carga de disciplinas teóricas e práticas (em horas)......	140
Gráfico 6 – Carga horária das disciplinas teóricas e práticas da tradução nos bacharelados em tradução. ....	141
Gráfico 7 – Disciplinas práticas e teóricas da tradução nos bacharelados em tradução (em %)......	141

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRADUZIR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	20
1.1 Uma discussão antiga e política.....	20
1.2 Uma discussão pragmática e educativa.....	25
1.2.1 Um projeto educacional libertador: Paulo Freire.....	28
1.2.2 Teoria e prática educativa. Possibilidades e restrições institucionais.....	31
2 TEORIA E PRÁTICA NA TRADUÇÃO.....	34
2.1 Problemas práticos/questões teóricas na/da Tradução.....	42
2.2 O Ensino-Aprendizagem de Tradução.....	48
2.2.1 Questões institucionais.....	49
2.2.2 Competência tradutória e do tradutor e a subcompetência teórica.....	51
2.2.3 O Ensino-aprendizagem de Teoria da Tradução.....	75
3 DA PESQUISA DOCUMENTAL PARA UMA ETNOMETODOLOGIA DO ENSINO- APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO.....	99
3.1 Pesquisa documental.....	99
3.1.1 Marcos regulatórios.....	100
3.1.2 Pesquisa documental curricular.....	105
3.1.3 Análise dos dados da pesquisa documental.....	137
3.2 Para uma etnometodologia: o estudo possível da recepção/percepção da teoria da tradução.....	144
3.2.1 Etnografia como modelo metodológico.....	148
3.2.2 A escrita etnográfica como relato de pesquisa.....	153
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO NA UNIVERSIDADE: PENSAR E FAZER CRITICAMENTE.....	158
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXO.....	178

REFERÊNCIAS DO ANEXO.....	202
---------------------------	-----

## INTRODUÇÃO

A institucionalização da Tradução é um fato consideravelmente recente no Brasil, realizando-se no final dos anos 1960 (COSTA, 2020). Muito ainda se questiona sobre o que um tradutor em formação deve realmente aprender, quais as competências, habilidades e conhecimentos deve mobilizar para ser um bom profissional. Os bacharelados em Tradução nas Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam disciplinas ditas práticas, em que os estudantes normalmente entram em contato com o fazer tradutório, e as disciplinas ditas teóricas, em que são apresentados às teorias e às concepções quanto à Tradução.

A experiência que tive, entre 2003 e 2011, no Bacharelado em Letras-Tradução/Inglês na Universidade de Brasília, foi o que motivou a realização desta pesquisa, pois proporcionou grandes experiências no decorrer das disciplinas, em geral. As aulas da disciplina Teoria de Tradução 2, com a professora Sabine Gorovitz, causavam-me uma sensação muito peculiar. Sentia que, nessas aulas, acontecia uma espécie de encantamento ao descobrir um mundo de possibilidades com a Tradução. Estávamos em contato com diferentes pontos de vista que enriqueciam a nossa própria concepção sobre o que era traduzir e a própria Tradução por meio das diferentes teorias e da própria História da Tradução. Ademais, grandes professores com quem tive contato, como Alessandra Ramos Oliveira Harden, Cristiane Roscoe-Bessa e Mark David Ridd, entre outros, sempre comentavam em suas disciplinas práticas algo sobre as teorias da Tradução. Apesar de essas discussões não serem o foco das aulas, elas abriam nossa mente para as diversas perspectivas da Tradução. Tive vontade de me tornar um professor de Teoria da Tradução, já que as aulas dessas disciplinas me fizeram tão bem, trazendo a capacidade de refletir profundamente não só sobre a Tradução, mas também, por exemplo, sobre a linguagem, a sociedade, as literaturas, as artes e as relações com a alteridade.

Apesar de todo o esforço tanto da instituição (ao criar projetos de extensão e pesquisa, dos quais os alunos participavam) quanto dos professores (ao criarem planos de ensino com objetivos específicos apoiados em didáticas dialógicas que enriqueciam a matriz curricular do curso), o currículo da época não sofria alteração há muito tempo, em um cenário em que a Tradução se modificava rapidamente, com a popularização cada vez maior de aparelhos eletrônicos e *softwares* que auxiliavam a atividade tradutória, e com a chegada de estudos sobre a formação de tradutores, como por exemplo de Hurtado Albir e do grupo PACTE. Além disso, o curso tinha um outro problema relacionado com a posição das disciplinas teóricas no fluxo curricular.

Lembro-me de um episódio em que uma estudante, que eu não conhecia, encontrava-se chorando na aula de Teoria da Tradução 1. Quando perguntei sobre o motivo do choro, ela disse que já era formanda, que não deveria estar ali, mas estava cursando a disciplina (ofertada para alunos do segundo semestre) como ouvinte e, portanto, pela segunda vez, por sentir dificuldades em escrever a parte teórica de seu projeto final de curso. Segundo ela, ao final do bacharelado, os estudantes já não lembravam muita coisa do que estudaram em teoria no início do curso, tornando difícil a tarefa de discutir as questões teóricas no projeto final (que pode ser uma tradução, ou um trabalho teórico sobre a Tradução), aumentando a pressão psicológica nos estudantes. Lembro-me que muitos alunos do mesmo semestre também tiveram esse problema, assim como eu também o tive tempos depois.

A partir dessa experiência, surgiram várias perguntas que me levaram a pesquisar sobre o processo de ensino-aprendizagem de Teoria da Tradução. Surgiram questões como: De que maneira e o que é ensinado nas disciplinas teóricas? Em que momento as disciplinas teóricas poderiam ser ofertadas no curso? E com isso, o que se entende por teoria? Reflexão teórica ou modelo teórico-metodológico aplicável? Qual a carga horária destinada à(s) disciplina(s) de teoria da tradução nos currículos dos bacharelados destinados à formação de tradutores no Brasil? Qual a proporção e o diálogo em relação às disciplinas práticas? E como se dá o diálogo entre as disciplinas teóricas em relação àquelas ditas práticas? Sem a pretensão de encontrar respostas a todas essas inquietações, nossa pesquisa busca, a partir da análise dos documentos, responder as questões ligadas aos currículos.

Para tanto, decidimos descrever o processo de ensino-aprendizagem de teoria da tradução nos bacharelados em Tradução no Brasil. Esse processo envolve, institucionalmente, um discurso pedagógico, uma didática e a estrutura curricular que compõe as etapas (sucessivas e simultâneas) da formação. Precisamos, com isso, nesta introdução, delimitar, mesmo que introdutoriamente, o que se entende por Pedagogia, Didática e Currículo.

De acordo com Libâneo (2006), Didática e Pedagogia se relacionam, sendo a primeira o principal ramo de estudo da Pedagogia. Segundo ele, nem todo trabalho pedagógico é didático, mas todo trabalho didático é pedagógico. Libâneo e Alves (2012) afirmam que o conceito de Pedagogia deve ser entendido como uma reflexão sobre a prática educativa. Já a Didática teria o processo de ensino-aprendizagem como objeto de estudo, investigando maneiras de se realizar o ensino, analisando as condições e os fundamentos para que ocorra a aprendizagem. Assim, o termo Ensino-Aprendizagem é bastante comum, pois ambos estão extremamente conectados, sendo difícil falar de ensino sem falar de aprendizagem.

Existe, entretanto, uma diferenciação entre Didática Geral e Didática Específica. Ambas têm como objetivo principal a potencialização dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Porém, na medida em que cada área dos Estudos Curriculares possui particularidades, foi preciso desenvolver procedimentos de ensino com a aplicação de princípios metodológicos mais adequados aos contextos de ensino que apareciam (e continuam a aparecer) nessas diversas áreas (UCB, 2017, p. 6). De acordo com Zabala (2005), os pontos a seguir são de interesse tanto da Didática Geral quanto da Didática Específica: a) sequências de atividades de ensino; b) papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem, de forma a constituir o que chamamos relação professor-estudante; c) maneiras de organizar os diferentes estudantes no espaço social da sala de aula; d) utilização dos espaços e do tempo; e) formas variadas de organizar os conteúdos a serem desenvolvidos; f) características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos; g) sentido e papel da avaliação nas diferentes situações de ensino. Todavia, a complexidade do processo educativo traz implicações para cada área do conhecimento que se propõe a ser ensinado em um ambiente escolar ou universitário, por consequência cada disciplina acabaria desenvolvendo sua própria Didática Específica. Boulos (1994) estabelece a relação entre a Didática Geral e a Didática Específica:

Naturalmente o primeiro, o método geral [da Didática Geral], seria compreendido como o conjunto dos grandes princípios ou normas básicas que orientariam o processo de ensinar e aprender na escola, independente do conteúdo a ser ensinado, garantindo a unidade e a coerência de todo o processo educativo escolar. A metodologia específica [Didática Específica] definir-se-ia a partir dessas orientações metodológicas básicas, modificadas em função do objeto específico dos campos do conhecimento e das características específicas do desenvolvimento dos sujeitos do processo de aprendizagem. (BOULOS, 1994, p. 98).

Dessa maneira, é importante que a Didática Específica desenvolva metodologias que estejam articuladas às situações concretas e reais de ensino-aprendizagem. É neste sentido que podemos falar, por exemplo, em Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da História, etc. A Didática Específica também é chamada de Didática Especial e vem sendo cada vez mais reconhecida como “[...] necessária ao trabalho mais contextualizado com os conteúdos das áreas” (UCB, 2017, p. 8).

Em relação ao currículo, Patrícia Rodrigues Costa (2020, p. 25) observa que, num primeiro momento, podemos defini-lo “como uma sequência de disciplinas que têm por finalidade a capacitação educacional do cidadão, seja em ambiente escolar ou universitário”. A autora, no entanto, nos mostra que o conceito vai muito além disso, e afirma que “as diferentes

visões do conceito de currículo impossibilitam a existência de um único modelo de proposta curricular” (COSTA, 2020, p. 32) e que os modelos geralmente se complementam. Apesar disso, Costa defende que:

o modelo tecnicista, muito seguido pelo sistema educacional brasileiro durante a Ditadura Militar (1964-1985) e, por vezes, ainda utilizado para se pensar o ensino profissionalizante, não deveria ter lugar no Ensino Superior, posto que por ser basicamente tecnicista, não visa a formação de profissionais reflexivos e críticos, mas somente eficientes, produtivos. (COSTA, 2020, p. 32).

Assim, mesmo sendo importante a complementaridade dos currículos, o modelo tecnicista, ou seja, um modelo voltado quase que exclusivamente para a prática, deveria ser evitado no Ensino Superior. A autora também acredita que o currículo deva estar aberto, e não direcionado principalmente por objetivos,<sup>1</sup> e que é necessário discutir a própria influência do currículo no ensino-aprendizagem, e a própria reformulação curricular (COSTA, 2020, p. 33). Sobre a concepção do currículo, a autora completa:

o processo de concepção curricular deve ter como meta que o egresso do programa em questão seja reflexivo e problematizador e que tenha autonomia para continuar aprendendo posterior à conclusão do curso após ser apresentado a diferentes teorias e atividades práticas, bem como a recursos educacionais diversos. (COSTA, 2020, p. 33).

Dessa forma, existiriam muitas questões a serem pensadas para o desenho curricular de uma graduação em Tradução, tendo como orientação o pensamento crítico do estudante, além de sua autonomia e formação continuada. Para a autora, seria necessário, antes de tudo, se atentar em relação ao contexto social em que o curso está inserido para atender especificamente àquela comunidade, para depois discutir os objetivos de aprendizagem do curso e as competências necessárias ao egresso (COSTA, 2020, p. 33), apesar de que as universidades também devem se equilibrar para atender o espectro universal, já que costumam receber estudantes de variadas regiões.

As pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Tradução são mais numerosas no que diz respeito à pedagogia e à didática das disciplinas práticas da tradução, inclusive incentivando a prática sem relacioná-las com a teoria, ou as teorias – já que as teorias da tradução se desdobram em abordagens, objetos, objetivos e métodos, mas também em

---

<sup>1</sup> “[...] acreditamos que o currículo não deva ser uma proposta fechada direcionada principalmente por objetivos, mas em princípios que auxiliariam no processo de discussão sobre a influência do currículo no processo de ensino-aprendizagem e, caso necessário, de reformulação curricular” (COSTA, 2018, p. 69)

concepções ontológicas. Entre abordagens literárias, culturais, nas perspectivas históricas, sociológicas e poéticas, a Tradução proporciona uma reflexão vasta que recebe, muitas vezes, o nome de uma corrente, como exemplo, teoria do polissistema, teoria funcionalista, teoria desconstrucionista da tradução etc. É clara a importância de se refletir e pesquisar o processo de ensino-aprendizagem de teoria na formação universitária de tradutores, bem como seu currículo, e também, de pensar em ferramentas didáticas e pedagógicas que trabalhem a favor do ensino-aprendizagem de teorias de Tradução, que incluem diferentes perspectivas, históricas, filosóficas, sociológicas, linguísticas, poéticas e teológicas. Pensar esse processo de ensino-aprendizagem demanda pesquisa que forneça dados sobre o estado da arte antes de propor modelos aplicáveis, pois o contrário significaria se desvincular da realidade sócio-histórica.

Nesse intuito, este trabalho tem por objetivo geral pensar as metodologias de pesquisa que permitam uma descrição do processo de ensino-aprendizagem de Tradução, mais particularmente, do Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, com o intuito de expandir as pesquisas da área, que ainda são incipientes. Os objetivos específicos deste trabalho são: *i*) realizar, primeiramente, uma discussão sobre a relação teoria e prática tanto na Filosofia, quanto na Educação e nos Estudos da Tradução, analisando os conceitos de competência tradutória e do tradutor e o de subcompetência teórica; *ii*) analisar os dados de pesquisa documental realizada sobre as disciplinas teóricas em bacharelados de Tradução em IES públicas federais e estaduais do Brasil, por meio de informações disponíveis nas páginas da internet das respectivas graduações, como currículos e ementas, assim como na legislação vigente; e *iii*) propor uma etnometodologia para pesquisa de campo em Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução que permita analisar a recepção e percepção da teoria nas graduações em Tradução e que permita a descrição de uma didática que proporcione a articulação das questões teóricas aos problemas práticos.

Este trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução. Ao se inscrever nos discursos que distinguem teoria e prática, nos cabe discutir, na primeira parte, os parâmetros histórico-filosóficos da relação teoria e prática. Assim, apresentamos, a partir de Silva Filho (2011), as concepções de teoria e prática em Platão, Aristóteles, Agostinho, Maquiavel, além do ponto de vista de Melo (2015) sobre a relação teoria e prática em Karl Marx. Discutiremos também de que maneira essa relação se estabelece na Pedagogia, como vislumbrado por Paulo Freire (1987), e por Carvalho (2011), que discorrem sobre a práxis pedagógica e os problemas institucionais dessa relação. Na segunda parte, discutimos as ideias sobre teoria e prática, a

partir de teóricos da tradução como Meschonnic (2010), Berman (2002; 2013), Pym (2010) e outros. Além disso, também debatemos conceitos de pesquisadores ligados à pedagogia e à didática da tradução que levantam questões institucionais específicas da área (ASSIS, 2018), evidenciando os conceitos de competência tradutória e do tradutor em Hurtado Albir (1999a; 1999b; 2001; 2005), Daniel Gile (2009), Dorothy Kelly (2014), Donald Kiraly (1995; 2000); Jean Delisle (2005), entre outros, além do conceito de subcompetência teórica destacado por Gonçalves e Machado (2006) e Gonçalves (2015). Essa discussão é fundamental para delimitarmos (mesmo que relacionalmente) a teoria. A escolha desses autores se deve a uma tradição discursiva e historiográfica nos estudos filosófico, pedagógico e da Tradução (do Ocidente). Na terceira parte, apresentamos os dados da pesquisa documental, realizada com metodologia parcialmente baseada em Costa (2020), que inclui informações retiradas dos marcos regulatórios dos bacharelados em Tradução no Brasil e das páginas da internet das instituições de ensino. Analisamos esses dados e mostramos como eles se comparam com pesquisas similares realizadas por Pungartnik (2015), e por Gonçalves (2015). Propomos, enfim, uma metodologia de pesquisa baseada nos etnométodos (LAPLANTINE, 2004; MALINOWSKI, 2016, COULON, 1995; CLIFFORD, 2002), que permita uma descrição articulada a uma observação participante e mobilize uma escrita etnográfica para análise crítica da pesquisa de campo. Com a análise documental, pretende-se situar a teoria e seu ensino nos documentos institucionais. Já em relação à etnometodologia que aponta para uma pesquisa de campo, a intenção é propor uma metodologia que problematize a questão do processo de ensino-aprendizagem a partir dos sujeitos observados em sala de aula, tanto o aluno quanto o professor, e a interação entre os agentes deste processo. Visamos discutir os diferentes resultados que essas pesquisas podem apresentar, problematizados nas próprias questões metodológicas e ontológicas da relação teoria e prática na Tradução. Na quarta parte, trazemos as considerações finais que incluem discussões gerais sobre o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução e a função da universidade na sociedade contemporânea (PUNGARTNIK, 2015; COSTA, 2020; LEAL, 2014), articuladas às conclusões gerais do trabalho.

Estamos certos de que os resultados deste estudo podem beneficiar, de alguma forma, as decisões político-pedagógicas de instituições que ofereçam bacharelados em Tradução, além de estudantes e professores que queiram refletir sobre o Ensino-Aprendizagem de Tradução, de forma geral, e também pesquisadores em busca de metodologias para pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Tradução.

## 1 TRADUZIR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A tradução, assim como muitas atividades e também como o seu ensino, se encontra em uma relação dicotômica com a sua teoria. A relação teoria e prática engendra questionamentos não apenas nos Estudos da Tradução e na Pedagogia, mas também em muitas outras áreas, quando se trata de pensar uma forma de ação (formação) do traduzir e do ensinar. Propomos inicialmente retomar a discussão sobre essa relação teoria e prática na Filosofia, a partir dos comentários de Silva Filho (2011), que traça as ideias fundamentais de Platão e Aristóteles, passando por Agostinho e Maquiavel, para chegarmos em Karl Marx na leitura de Melo (2015). Nossa intenção é mostrar que, apesar de ser uma relação aparentemente óbvia, ela tem rendido debates desde a antiguidade até os dias de hoje. Para nosso objetivo, não buscamos aprofundar a discussão, mesmo sabendo de sua complexidade, mas iniciar, provocar o debate sobre o Ensino-Aprendizagem de teoria, situando a relação teoria-prática na História ocidental. Assim, os textos de Silva Filho (2011) e Melo (2015) nos propõem uma importante contribuição e nos ajudam a iniciar esta discussão.

### 1.1 Uma discussão antiga e política

Em seu artigo “Sobre a relação entre teoria e prática na História da Filosofia: Platão, Aristóteles, Agostinho e Maquiavel”, Luiz Marcos da Silva Filho (2011) nos apresenta discursos filosóficos sobre a relação teoria e prática, e aponta para questões que interessam particularmente esta pesquisa, como *i*) sua (in)separabilidade e *ii*) a direcionalidade.

Segundo o autor, o problema da relação teoria e prática surge da dificuldade de articularmos pensamento e ação, e se mostra presente quando tentamos transformar um projeto em prática. É um problema enfrentado principalmente por políticos, pesquisadores e religiosos (SILVA FILHO, 2011, p. 5). E claro, no que nos diz respeito, enfrentado pelos tradutores e professores. Dessa forma, políticos e cientistas concebem teoria como projeto, planejamento, conjunto de regras, e podem abrir mão de uma teoria que não se mostre válida. No caso deles, a prática não se subordina necessariamente à teoria. Já religiosos tendem a ver teoria como contemplação, pois essa seria a relação humana com a verdade divina. A ação é guiada pela contemplação do eterno, não sendo mutável. O termo *theoria*, em grego, quer dizer contemplar a Deus, ver o divino, observar a divindade, a teoria teria relação com aquilo que deve ser apenas contemplado, já que o homem nada poderia fazer diante daquilo que o ultrapassa, diante da

natureza ou daquilo que ele não tem controle algum, restando-lhe apenas a contemplação como alternativa. A antonímia era a palavra práxis, que se referia àquilo que se pode criar, produzir, reproduzir, fazer (SILVA FILHO, 2011, p. 6). A teoria, no decorrer da história filosófica, passa de “contemplação do divino” e “determinante da prática” para se tornar um “instrumento condicionado pela prática” (SILVA FILHO, 2011, p. 7). O que está sempre em discussão são as questões da (in-)separabilidade e da direcionalidade, ou seja, o que vem primeiro? A teoria ou a prática?

Para Platão, filósofo grego que viveu entre 427/8 e 347/8 a.C., a relação entre teoria e prática é problemática, pois suas naturezas são bem distintas. O território da teoria é extramundano, situa-se na realidade inteligível das ideias, já o da prática se relaciona com o mundano, o mundo sensível. Segundo Silva Filho (2011, p. 20), Platão acreditava que o filósofo deveria primeiro contemplar as ideias e depois agir no mundo. O filósofo só teria condições de agir, após contemplar as ideias. Dessa forma, a teoria antecederia a prática, tornando a última subordinada à primeira. Seria impossível que o homem constituísse “conhecimento, ciência, episteme” sem as ideias, já que só conseguimos adquirir conhecimento sobre “aquilo que guarda permanência, imutabilidade” (SILVA FILHO, 2011, p. 22). No *Mito da Caverna* (PLATÃO, 2006), o filósofo Platão contempla as ideias e encontra a felicidade, mas precisa “voltar às trevas, para o mundo sensível, onde só há ilusões e sofrimentos” (SILVA FILHO, 2011, p. 25). A teoria não excluiria a prática, apenas prepararia o terreno para as ações. É dessa forma que a ação estaria unida à contemplação, à ação como consequência da contemplação, à prática como consequência da teoria. De acordo com Silva Filho (2011, p. 30), uma crítica que se faz às ideias platônicas é que, ao subordinar a prática à teoria, existe um certo desapareço pela política, pelo histórico e pelo mundo, pois estes não possuem relevância no pensamento platônico.

Nos pensamentos de Aristóteles, que viveu entre 384 a 322 a.C. e era discípulo de Platão, também existe uma primazia da teoria sobre a prática, no entanto, as relações entre teoria e práticas são definidas de forma diferente, pois para Aristóteles, a ciência se classifica em três grupos: ciências produtivas (ou fabricantes ou poiéticas), ciências práticas e ciências teoréticas (ou contemplativas). Esses grupos são considerados distintos por possuírem finalidades distintas, pois “estudam e/ou criam matérias diferentes” (SILVA FILHO, 2011, p. 33). As ciências práticas são a ética e a política, pois têm as próprias práticas como finalidade, seu objetivo é realizar a prática ética e política. Dessa forma, o agente, a ação e a finalidade da ação não se separam. Tudo isso está dentro do conceito da palavra grega *práxis*, que traduzimos como prática, que, por sua vez, se distingue da palavra *poiêsis*. Em grego, *poiêsis* significa criar,

fazer, fabricar, confeccionar, e estaria ligada com as artes e técnicas de fabricação de um produto, e, portanto, ligada às ciências produtivas ou poiéticas. As ciências produtivas e as ciências práticas se dão por ações humanas possíveis, contingentes, que dependem de circunstâncias, e isso é o principal traço que as diferencia das ciências teóricas (ou teóricas ou contemplativas), que são necessárias e estudam as coisas que não foram feitas pelos homens, e que por isso só podem ser contempladas, pois, como argumenta Silva Filho (2011, p. 35), “onde há contemplação não há ação. Eis por que é um problema conciliar contemplação e ação”. Para Silva Filho (2011), Aristóteles considerava que as sabedorias das ciências práticas e teóricas não eram as mesmas, pois as das ciências práticas consistiriam em saber julgar e escolher as melhores atitudes para a realização dos fins éticos e políticos. Já as sabedorias teóricas diriam respeito à aquisição de virtudes intelectuais por meio da instrução. Nesse sentido, interessante notar que a teoria dependeria da formação. Considerando que as ciências produtivas e práticas se realizam na esfera do possível, do que é contingente, e as ciências teóricas na do necessário, Silva Filho (2011, p. 40) entende que, em Aristóteles, “podemos depreender que as ciências teóricas são superiores às práticas e produtivas”. Apesar disso, essa superioridade não tornava as ciências práticas subordinadas às contemplativas, como se dava em Platão, pois cada uma tinha sua própria racionalidade. A contemplação era considerada superior à ação, mas Aristóteles delimita a ação sem reduzi-la a regras depreendidas da contemplação (SILVA FILHO, 2011, p. 41).

Da mesma forma que Platão, o filósofo Agostinho de Hipona (conhecido como Santo Agostinho), que viveu entre 354 e 430 d. C., fornece uma visão de prática tanto orientada pela contemplação, quanto subordinada à essa contemplação. Apesar do tom de moderação, como existe em Aristóteles, quando Agostinho diz que “ninguém deve [...] entregar-se de tal maneira ao ócio, que se esqueça de ser útil ao próximo, nem de tal maneira à ação, que se esqueça da contemplação de Deus” (AGOSTINHO, 2002, p. XIX), o filósofo também entende que a contemplação só deve ser perturbada se nos for imposto o ônus da ação no mundo, mostrando superioridade da contemplação sobre a ação. Isso confere certa contradição aos pensamentos agostinianos, pois tanto o modo ocioso de contemplação quanto as ações poderiam levar à salvação. Contudo, para Silva Filho (2011, p. 54), Agostinho considera a primazia da teoria sobre a prática de maneira bastante clara, devido aos aspectos religiosos de seus pensamentos e pelo fato de não haver, em Agostinho, uma concepção de prática que esteja relacionada com a fabricação, porque não se trata de fabricar algo ideal, mas de adentrar o lugar divino na eternidade e libertar-se da temporalidade.

Já o filósofo e político Nicolau Maquiavel, que viveu entre 1469 e 1527, é considerado o primeiro pensador que inverte o tradicional pensamento sobre a relação teoria e prática, porque subordina toda a teoria e qualquer religião à política. Para ele, todas as preocupações humanas devem se voltar para a finalidade da prática. O que importa, neste caso, é a utilidade da religião e a subordinação da teoria à prática que possui a primazia. Além da contemplação estar em uma hierarquia inferior à ação, ela ainda é reduzida à mera utilidade, um instrumento de uso para finalidades práticas, e por isso públicas e políticas (SILVA FILHO, 2011).

Um pensador que também nos interessa, pela inegável importância que possui na filosofia e em outras áreas, é Karl Marx.<sup>2</sup> Ele discute a relação teoria e prática deslocando a questão para a crítica. Seu objetivo é a elaboração de uma teoria embreada na história e na sociedade para uma crítica da economia política. Marx precisou refutar suas referências ao “idealismo” da filosofia de Hegel para se ancorar no “materialismo” e chegar a uma crítica da economia política. Marx não tinha a intenção de que sua crítica se tornasse meramente especulações teóricas, por isso se voltava para a dimensão da práxis social (MELO, 2015, p. 2).

Segundo Melo (2015, p. 6), embora no artigo de 1844, *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução), Marx passe a considerar a práxis humana como elemento essencial em sua teoria crítica, o filósofo ainda destaca o papel central da teoria, quase em primazia em relação à práxis, ao escrever que a cabeça da emancipação do homem é a filosofia, e o proletariado, o coração. Dessa forma, a filosofia, vista aqui como teoria, seria uma arma intelectual de emancipação humana, enquanto o proletariado seria a arma material.

O proletariado é assim “atingido” de maneira passiva pelo propósito emancipatório que foi gerado a partir da cabeça do filósofo. Falta à alcançada mediação entre teoria e práxis um movimento de autodeterminação social produzido substantivamente de dentro da situação real do proletariado, o qual deveria tomar consciência de forma autônoma da necessidade de levar adiante um processo político emancipatório. (MELO, 2015, p. 6).

Assim, a emancipação não deveria ser a realização de uma filosofia, ou seja, de uma teoria, mas deveria significar primeiramente a realização da autoemancipação. De qualquer forma, com a noção de trabalho, visto como “uma práxis de autorrealização que combina a

---

<sup>2</sup> Segundo Melo (2015, p. 2), para o filósofo Karl Marx, nascido em 1818 e falecido em 1883, a relação entre teoria e práxis é fundamental para o entendimento de seu propósito crítico e demonstra a busca de sua teoria por um horizonte emancipatório. Os textos escritos por Marx quando era jovem já apontavam a vontade do autor em elaborar uma teoria crítica da sociedade que fosse adequada em sua fundamentação. Apesar disso, o escritor encontrou diversos problemas teóricos e práticos para que sua teoria estivesse alerta em relação ao seu próprio enraizamento histórico e social.

expressão da vida produtiva com a objetivação da vida genérica do homem” (MELO, 2015, p. 7), nos Manuscritos de 1844, a visão sobre a práxis ainda se encontra bastante atrelada à concepção de uma teoria primeira, que estaria antes da práxis, ou seja, o fundamento da crítica depende de uma concepção filosófica, de um critério externo à própria realidade econômica criticada.

É somente a partir de 1845 que Marx publica *Thesen über Feuerbach* (Teses sobre Feuerbach), em que defende a importância da práxis de maneira radical; e *Die deutsche Ideologie* (A ideologia alemã), obra escrita em conjunto com Engels,<sup>3</sup> em que finalmente surge o conceito de “modo de produção”, possível devido a uma visão histórico-materialista, em detrimento da visão idealista de Feuerbach, filósofo que desde então havia servido de referência para Marx. Junto com Engels, Marx passa a definir a práxis humana não como “objetivação de um sujeito constituinte, mas a partir de processos sociais objetivamente estruturados” (MELO, 2015, p. 8). Em *A ideologia alemã*, a metodologia defende abordagens científicas e empíricas em detrimento das filosóficas e especulativas. Marx toma a consciência de que o que deveria resolver o problema das condições de fundamentação teórica era o materialismo histórico.

É por esta razão que a mediação de teoria e práxis passa a depender do processo histórico real [...] que compõe a vida material da sociedade capitalista sem que o horizonte revolucionário implique sujeitar a realidade a um ideal comunista posterior, a “um estado que deve ser implantado”. (MELO, 2015, p. 8).

Assim, a realidade não se sujeitaria a uma teoria ideal, que deve ser implantada, mas a relação teoria e práxis se daria pelo próprio desenrolar da realidade dos processos político-históricos. A contradição inerente a cada modo de produção cria as condições para seu próprio desenvolvimento histórico. Apesar de apontar a grande importância da práxis na relação com a teoria, Marx ainda mantém o conceito de práxis social reduzido à atividade produtiva, não oferecendo um conceito de ação que não dependa do paradigma da produção. É apenas em sua obra *O capital* que:

Marx percebe que, na verdade, é a dialética específica do modo de produção capitalista – em que se definem processos de produção, distribuição e troca de mercadorias – que permite uma reconstrução genética de categorias abstratas essenciais e que constituem as atividades produtivas concretas. (MELO, 2015, p. 10).

---

<sup>3</sup> Finalizada em 1846 e publicada apenas anos depois.

Desse modo, é o próprio capitalismo que permitiria a teorização de categorias abstratas que refletem as atividades produtivas constituídas. A mediação teoria e práxis dependeria necessariamente do capitalismo, que funcionaria como um orientador da ação, não havendo interferências externas ao sistema. Dessa forma, não seria uma lógica política que acabaria com o sistema, o capital apenas se dissolveria de acordo com as leis do próprio capitalismo (MELO, 2015, p. 10). Até os dias recentes, ainda persiste a dificuldade, segundo Melo (2015, p. 11), de se “fundamentar uma teoria crítica imanente vinculada com uma perspectiva prático-emancipatória em geral”, visto que a exposição crítica de “O capital” deixou, segundo o autor, de responder à questão de como recolocar o sujeito revolucionário num papel ativo.

Com todos os debates realizados no espaço da teoria e (*versus*) da prática nas bases da filosofia e da ciência, percebemos que a disputa entre elas se coloca na precedência e preponderância nos domínios sociais e econômicos, e essa disputa é antiga. Ora vistas como independentes, ora numa relação de dependência da prática à teoria com a valorização do trabalho intelectual sobre o trabalho prático (ou manual), ora ainda como relação pragmática e/ou política, quando a teoria é subordinada à ação política, a relação teoria e prática é objeto de muitas discussões nos âmbitos não só da Filosofia, como também da Pedagogia e dos Estudos da Tradução. Com efeito, nos processos de ensino e aprendizagem, elas se tornaram disciplinares e adquiriram valores e utilidades diferentes ao longo dos anos.

## **1.2 Uma discussão pragmática e educativa**

Ensinar é a articulação de teoria e prática, além de ser um verbo que pode ser intransitivo, transitivo direto e bitransitivo. Quem ensina, ensina algo a alguém. Esse algo pressupõe um objeto. O interesse deste trabalho está no processo de ensino-aprendizagem que tem como objeto a Teoria da Tradução. Todo ensino-aprendizagem de um objeto é provocado por uma demanda social e parte de uma visada que pode ser política, ética, poética, econômica, social etc. Nosso propósito é discutir o ensino-aprendizagem de Teoria da Tradução na graduação, que começou a acontecer, no Brasil, no final da década de 1960 (COSTA, 2020), e mais tarde, foi impulsionado pela própria delimitação da área, ocorrida em 1972 por James Holmes. Nos dias atuais, o Ensino-Aprendizagem da Tradução (ou a Formação de Tradutores) já é considerado uma área delimitada, com muitos estudiosos contribuindo para a sua expansão e consolidação. Para discutirmos o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução,

especificamente, precisamos refletir primeiramente sobre a relação teoria e prática como projeto educativo.

Partindo de uma demanda social, a educação é uma prática social, estreitamente ligada à cultura de um povo, ocorrendo em diferentes tempos, lugares e organizações educativas. Sendo um fenômeno que atinge todos os cidadãos, a educação pressupõe uma visão de homem, de mundo e de sociedade que a orienta, de modo consciente ou inconsciente, pois está sempre em construção nas interações entre os humanos, sendo um processo inconcluso. É importante que a prática educativa seja compreendida “no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades” (PIMENTA, 1996, p. 58). Nesse sentido, essa prática deve ser considerada como um processo complexo, em constante construção, capaz de contribuir para a transformação social. Apesar de outras ciências, como a Antropologia, Economia, História, Política, Psicologia, Sociologia, etc., também investigarem o fenômeno da educação (UCB, 2016, p. 4), o campo que estuda o ato educativo é a Pedagogia (LIBÂNEO, 2001; 2005), se ocupando da formação, dos processos educativos, dos métodos, das maneiras de ensinar, e sendo, ao mesmo tempo, a teoria e a prática da educação.

[A Pedagogia] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Dessa forma, a Pedagogia é o campo do conhecimento que estuda a educação de forma sistemática, como atividade humana e prática da vida social, para servir de orientação para o próprio trabalho educativo. A educação, no entanto, não se reduz ao ensino, assim como a Pedagogia não se limita aos métodos de ensino (LIBÂNEO, 2001, p. 6-7), estudando tanto os níveis micro quanto macro da educação.

A Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 8).

Assim, a Pedagogia se importa com os objetivos e as metodologias da transmissão de saberes, objetivos estes que são éticos e estão situados em contextos de projetos políticos de gestão social. Dessa forma, as práticas educativas e as relações sociais estão intimamente ligadas e não se dão de forma isolada, sendo subordinadas aos interesses políticos, econômicos e ideológicos de grupos sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 9). Em uma perspectiva crítica, o conhecimento é produzido dentro das relações que o sujeito estabelece com esse mesmo conhecimento. Para Charlot, “A relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78), o trabalho pedagógico envolveria, dessa forma, desde o nível psicológico até o social das práticas educativas.

De acordo com Vasconcelos (1996) e Sousa (2005), as dimensões que englobariam o trabalho docente seriam: *i*) técnico-científica, relacionada ao conhecimento dos conteúdos; *ii*) prática, revelada na articulação teoria e prática pelo educador; *iii*) pedagógica, relacionada com a ação, o planejamento, os objetivos, a seleção de conteúdo, as estratégias de ensino, os procedimentos de avaliação de aprendizagem e a importância da cooperação na relação educador/educando; e *iv*) política, relacionado com a forma crítica na qual o trabalho se insere. No campo político das dimensões da docência, o educador precisa realizar seu trabalho de modo crítico e coerente, expressando sua visão de mundo e suas propostas de formação dos indivíduos. Nesse sentido, Gadotti (2003, p. 143) afirma que “a educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se”.

A pedagogia se pergunta o que há por trás das propostas educacionais, já o campo didático, seria um ramo da Pedagogia que:

se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção. (LIBÂNEO, 2001, p. 9).

O ensino, assim, supõe uma intenção pedagógica, direcionada, consciente e organizada para que a ciência se torne matéria de ensino. O ensino, por conseguinte, supõe uma didática. Nesse sentido, para que a ciência se torne matéria de ensino, seriam necessários parâmetros pedagógico-didáticos no desenvolvimento da docência da disciplina, ou seja, seria preciso “juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos” (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Em relação ao ensino, Echeverri (2018, p. 24) afirma que ele não necessariamente ocorre nem ao mesmo tempo, nem no mesmo espaço da aprendizagem. Assim, o ensino é uma situação no qual estão inseridos os processos formativos, e seria apenas uma parte do objeto de estudo da Pedagogia, também incluindo outros elementos da prática educativa, como o educador, o sujeito que se educa, os saberes e os contextos em que acontecem. A Pedagogia, portanto, estuda tanto a teoria quanto a prática da educação.

### *1.2.1 Um projeto educacional libertador: Paulo Freire*

Um dos grandes pensadores que discutiu a relação teoria e prática no âmbito da Educação e na formação de um cidadão pleno e crítico foi Paulo Freire, patrono da Educação no Brasil. As considerações desse autor foram escolhidas para este trabalho pelo fato de o pensador ter se debruçado profundamente sobre o tema teoria e prática na educação e por suas ideias estarem em consonância com as ideias de Marx, supracitadas. Algumas reflexões pertinentes de Mühl (2011) e Fortuna (2015) sobre as obras de Paulo Freire também farão parte das próximas considerações, além das ideias de Carvalho (2011), que também contribuem para a elucidação da questão teoria e prática na Pedagogia, esclarecendo um pouco mais sobre as questões institucionais.

Para Paulo Freire, a relação entre teoria e prática se dá numa inter-relação sistemática, definida como *práxis pedagógica*. A *práxis* significa que a ação e a reflexão do sujeito acontecem simultaneamente numa espécie de retroalimentação da ação e da reflexão, uma pela outra. Dessa forma, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, assim, teoria e prática se fazem juntas, reproduzindo-se na *práxis* (FREIRE, 1987). A *práxis* é considerada o fazer humano que consiste em ação e reflexão, que levaria à transformação de mundo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da *práxis*”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 24, grifo no original).

Pode-se perceber como a obra de Marx se relaciona com a de Freire, que entende a *práxis* como responsável pela transformação da realidade, da mesma forma que Marx acreditava que a *práxis* deveria servir à autorrealização e a autoemancipação do ser.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 1987, p. 24).

A práxis, por conseguinte, auxiliaria no processo de libertação do oprimido da realidade opressora, com a presença da consciência crítica. Essa realidade opressora se constituiria como um mecanismo de absorção daqueles que se encontram nela, pois ela trabalha imergindo as consciências, domesticando-as.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blabláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (FREIRE, 1987, p. 24).

Essa práxis autêntica seria possível somente se houvesse uma unidade dialética constituída pela subjetividade-objetividade, unindo o objetivo e o subjetivo ao tornar a opressão real ainda mais opressora, adicionando a ela a consciência da opressão.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. (FREIRE, 1987, p. 24).

Assim, a inserção crítica e a ação acontecem ao mesmo tempo, pois são a mesma coisa. Fica evidente que essa inserção crítica do oprimido na realidade opressora não é interesse do opressor, visto que este deseja manter o oprimido em seu estado imerso, de impotência (FREIRE, 1987, p. 25).

Segundo Mühl (2011), a intensa relação entre teoria e prática mostra a necessidade dos dados empíricos, sem os quais a reflexão pedagógica torna-se vazia, e também a necessidade dos referenciais teóricos, sem os quais a prática torna-se cega. Assim, a educação deve ser pensada como um constante aperfeiçoamento da práxis, baseada em contínua ação e reflexão, pois a pedagogia está sempre em constante ressignificação e está inevitavelmente ligada ao contínuo e perene vir a ser dos sujeitos (FORTUNA, 2015, p. 65). A educação libertadora seria possível quando a teoria e a prática, que são inseparáveis, se relacionam, criando a verdadeira práxis, possibilitando que os sujeitos reflitam sobre sua ação.

O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz educador/a e educando/a a tornarem-se permanentes pesquisadores/as, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado. (FORTUNA, 2015, p. 66-67).

Dessa forma, o trabalho do pesquisador em busca de teorias e o de um professor que se baseia na práxis podem ser associados na medida em que ambos, professor e pesquisador, devem agir e refletir de forma constante, dentro de sua práxis, tendo em mente que o saber não está somente na teoria, construído sem a ação ou prática. Para Freire, educação e investigação são atividades que se complementam: “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos” (FREIRE, 1987, p. 65). Educação e investigação temática, nesta visão problematizadora da educação, “se tornam momentos de um mesmo processo” (FREIRE, 1987, p. 65).

As obras de Paulo Freire são geralmente associadas à educação popular e à alfabetização de adultos. Contudo, muitas de suas ideias podem ser utilizadas ao pensarmos o ensino superior (QUERUBIM, 2013). O grande objetivo da educação em Freire seria a formação crítica por meio da superação da contradição opressor-oprimido. A pedagogia emancipatória daria, ao sujeito oprimido, a possibilidade de se libertar da domesticação da sociedade, mas essa liberdade não poderia se dar sem a ação e a reflexão dos outros. Freire defende que a práxis é a teoria do fazer, e não concorda que exista dicotomia entre teoria e prática, pois o fazer não estaria dividido em dois momentos distintos de reflexão e ação. A partir da tomada de consciência do ser humano para sua condição no tempo, e, portanto, na história, ele se realizaria ao dar um destino a si mesmo e aos outros por meio da ação política transformadora. A práxis está sempre voltada a uma ação política que favorece ou contraria alguém ou determinada situação histórica concreta de opressão (MÜHL, 2011). Dessa forma, a práxis objetiva a transformação do mundo por meio tanto da formação de consciência crítica, quanto de um “posicionamento humanizador universal” (FORTUNA, 2015, p. 66), que estaria pautado em uma aversão à ideia da contradição opressor-oprimido. Este elemento que conectaria os seres humanos de forma universal possibilitaria o questionamento e a crítica sobre a forma que a teoria e prática estão sendo conduzidas. A práxis estaria baseada numa formação ética. Por meio dela, educador/a e educando/a devem ter a percepção do “ser-para-si” e do “ser-para-outro”. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de um engajamento tanto individual como coletivo.

A relação teoria e prática exige uma crítica sobre a prática. O exercício da práxis deve fazer parte do processo de formação do educador/a, devendo-se ter em mente que ensinar não se trata de transferir ou depositar conhecimento, pois é por meio da inter-relação entre teoria e

prática que o conhecimento está sendo constantemente construído e atualizado, não existindo o conhecimento pronto, capaz de ser transferido ou depositado como um todo completo. O devir dos homens, ou seja, o reconhecimento de que são inacabados, em uma realidade também incompleta, requer que a educação seja uma atividade contínua, permanentemente sendo refeita pela práxis. A dialeticidade permanência-mudança explica o fato de que “a estrutura social, para ser, tenha de estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 65). Consequentemente, a educação, por estar inserida nessa estrutura, também possui esse caráter dialético. Dessa forma, seria impossível haver uma teoria completa e pronta que servisse à Educação, visto que a própria natureza do homem possui um caráter inacabado, evolutivo, que permite que as aprendizagens ocorram de maneira continuada no processo histórico.

Visto que as práticas educacionais se inserem em meios institucionais e políticos, vejamos, a seguir, algumas ideias sobre elementos que, de certa forma, podem emoldurar a educação.

### *1.2.2 Teoria e prática educativa. Possibilidades e restrições institucionais.*

Carvalho (2011, p. 308) complementa a discussão em torno da relação dialógica e dicotômica entre teoria e prática, afirmando que existe uma pluralidade de formas em que um saber teórico (saber que) se relaciona com um saber operativo (saber fazer) e que essa relação é peculiar na educação, já que, comumente, a relação teoria e prática é distinta nos diferentes exercícios profissionais, pois não seria possível comparar esta relação na medicina-cirúrgica com esta mesma relação na docência, por exemplo, visto que uma sala de aula é espaço para toda sorte de imprevisibilidades, um pouco diferentes das que se esperam em uma sala de cirurgia.

Muitas vezes, as discussões sobre a relação teoria e prática, quando não reconhecem essa pluralidade e complexidade de formas, correm o risco de serem consideradas demasiadamente abstratas. O autor sugere a existência de um saber fazer que não necessariamente esteja vinculado à posse de proposições teórico-conceituais. Não seria possível deduzir um programa educacional de conceitos filosóficos, e, portanto, teóricos, sobre o que é o homem, ou sobre o conhecimento. Isso se daria pelo fato de que “princípios não carregam em si a regra de sua aplicação. Por isso, as práticas podem ser muito variadas e conflitantes, ainda que supostamente ancoradas nos mesmos fundamentos teóricos” (CARVALHO, 2011, p. 312). Desse modo, mesmo que dois professores se baseassem em uma mesma teoria pedagógica para dar suas aulas, as suas práticas seriam provavelmente distintas.

Da mesma forma que adquirir uma visão filosófica de mundo não seria garantia para uma prática pedagógica específica, uma mesma prática pedagógica poderia estar fundamentada em diferentes visões “políticas, ontológicas e metafísicas” (CARVALHO, 2011, p. 312). Mesmo que seja uma teoria fecunda, o espaço que vai dessa teoria até a ação é grande, pois a prática educativa não deve estar desassociada da cultura das instituições escolares. De igual maneira, é necessário ter em mente que a prática educativa não se garante apenas por um fio condutor teórico-filosófico, e que a instituição de ensino estabelece critérios que devem ser seguidos no andamento dessa prática. Como argumenta Carvalho (2011, p. 315), “em educação, a escolha das formas de trabalho sempre exige a articulação de vários princípios institucionais de natureza formativa, ética e política, que podem inclusive entrar em conflito entre si”. Assim, não se espera nem ao menos que essas regras institucionais sejam lineares quanto à capacidade de produzir uma prática de acordo com seus próprios princípios. As decisões tomadas pelas instituições de ordem programática, quanto aos currículos, por exemplo, são sempre decisões éticas e políticas, e não técnico-científicas, pois, por mais que se baseiem em investigações empíricas, visam programas de ação e de formação. O autor defende que é importante que os professores tenham autonomia sobre o modo de ensinar, mais do que qualquer metodologia de ensino que se diga eficaz ou qualquer material padronizado de ensino. Isso não quer dizer que prescinde-se de um discurso educacional. Este deve vir acompanhado de considerações acerca da compreensão do fenômeno educacional e suas “manifestações mais típicas ou frequentes em seus condicionantes e resultados” (CARVALHO, 2011, p. 319) e apontar alternativas, considerando os condicionantes históricos associados, para que haja alguma modificação nas “práticas sociais historicamente solidificadas” (CARVALHO, 2011, p. 319), que são as escolares. Notamos aí, uma semelhança com as ideias de Freire (1987) em relação ao ensino-aprendizagem que tem por objetivo uma transformação social.

A dificuldade de se estabelecer relações entre a teoria e a prática em um discurso educacional está na complexa subjetividade dos seres que participam como atores sociais do processo educacional. Carvalho afirma:

as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem somente às técnicas, aos métodos e procedimentos a que são submetidas. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a quem ele é. Daí que o processo formativo de um professor não se esgota no desenvolvimento de suas “competências profissionais” mas inclui necessariamente a formação de um sujeito. (CARVALHO, 2011, p. 321).

Assim, como visto anteriormente, a teoria em que se baseia cada professor pode fazer surtir diferentes efeitos em sua respectiva prática pelo simples motivo de que cada professor e cada estudante reage de maneira singular aos procedimentos educacionais. Vemos, desse modo, que ensinar é articular teoria e prática dentro de um contexto geralmente institucional. Para Paulo Freire, ensinar é uma interlocução teoria e prática dentro de um objetivo transformador e emancipador, prezando-se pela ética, pelo respeito, pela dignidade e pela autonomia do/para com o estudante. Carvalho nos lembra que nossa prática é limitada pela realidade institucional e cultural, e que nem sempre é guiada por uma linha teórica inteiramente delimitada.

Ao refletir sobre a relação teoria e prática na Educação e na própria Tradução, nos questionamos: o que seria ensinar a Teoria da Tradução? Seria ensinar uma teoria prática? Ou seria mais promover uma reflexão teórica visando a formação da prática? As Ciências da Educação têm esmiuçado há mais tempo a relação entre teoria e prática do que o ainda recente campo dos Estudos da Tradução. Talvez por ser recente, existem ainda diversas crenças de que a tradução, mesmo sendo uma atividade de complexa subjetividade, assim como a atividade do professor, pode ou poderá ser praticada por uma máquina com dados o suficiente para acionar uma teoria específica e tomar decisões. Os trabalhos do tradutor e do professor, o conjunto de suas ações práticas, e, portanto, políticas, podem se tornar de difícil associação a uma teoria apenas. Veremos, a seguir as peculiaridades da relação teoria e prática nos Estudos da Tradução.

## 2 TEORIA E PRÁTICA NA TRADUÇÃO

A tradução, assim como o ensino-aprendizagem, é vista, antes de tudo, como uma atividade, uma prática, e sua relação com a teoria é tema recorrente nos pensadores dos Estudos da Tradução. Entre eles, destacamos Pym (2010), que discute a teorização da tradução, e Meschonnic (2010) e Berman (2002; 2013), que veem na tensão da relação teoria e prática, ou experiência e reflexão, um devir crítico e criativo. À vista disso, apresentamos a discussão desses pensadores, para, em seguida, discutir algumas questões acerca dos discursos que envolvem o próprio nome da área (Estudos da Tradução; Tradutologia; Estudos sobre a Tradução etc.) e sua origem. Logo em seguida, apresentamos as ideias de alguns autores, desenvolvidas na área do Ensino-Aprendizagem de Tradução e na subárea Formação de Tradutores.

Pym (2010), ao refletir sobre a teoria da tradução, observa que quando tradutores estão traduzindo, trazem para si uma série de ideias sobre o que é Tradução, independentemente se são ideias próprias ou não. Dessa forma, eles estariam teorizando.

Sempre que decidem optar por uma interpretação e não por outras, eles [os tradutores] colocam em jogo uma série de ideias sobre o que é tradução e como ela deveria ser realizada. Eles estão teorizando. (PYM, 2010, p. 1, tradução nossa).<sup>4</sup>

Assim, como parte regular de sua prática, não numa relação todo *versus* parte, mas sim numa relação conjugada ou conjunta e de simultaneidade, os tradutores estão constantemente teorizando, por estarem tomando decisões, como ocorre com qualquer atividade. As decisões, as escolhas ou as estratégias envolveriam a simultaneidade ou a conjugação da prática e da teoria. Como existe uma infinidade de tradutores, existe uma infinidade de possibilidades de tradução, e essas maneiras diferentes de traduzir poderiam causar conflitos. Em relação a isso, Pym observa que “Somente quando há desacordos sobre diferentes maneiras de traduzir é que uma teoria particular tende a se tornar uma teoria pública”<sup>5</sup> (PYM, 2010, p. 2). Por consequência, os conflitos entre as teorizações ajudariam a própria área a criar o seu campo de estudos, organizando vertentes teórico-discursivas.

Enquanto teorizar se torna teoria, algumas teorias desenvolvem nomes e explicações para múltiplos aspectos da tradução (incluindo nomes para a

---

<sup>4</sup> “Whenever they do it, whenever they decide to opt for one rendition and not others, they bring into play a series of ideas about what translation is and how it should be carried out. They are theorizing” (PYM, 2010, p. 1).

<sup>5</sup> “Only when there are disagreements over different ways of translating does private theorization tend to become public theory” (PYM, 2010, p. 2).

suposta cegueira de outras teorias). Quando esse estágio é alcançado, nós podemos legitimamente falar sobre diferentes “paradigmas”, aqui entendido como uma série de princípios que fundamentam diferentes grupos de teorias.<sup>6</sup> (PYM, 2010, p. 2).

A prática tradutória, então, pode ser relacionada com a teorização, que, por sua vez, pode chegar a ser uma teoria, e, depois, quem sabe, um paradigma. Isso quase pelo processo de generalização de um problema, e somente aconteceria de forma produtiva quando uma tentativa fosse feita para entender uma nova visão de Tradução. Dessa forma, teríamos o paradigma. Snell-Hornby (2006, p. IX) define paradigma como uma contribuição inovadora ou revolucionária, enquanto uma mudança de posição em um território já estabelecido seria simplesmente uma mudança do ponto de vista. Por sua vez, Pym (2010) observa que, nas teorias de Tradução, existe uma pluralidade de paradigmas. Um lado agrega paradigmas mais descritivos, desconstrucionistas e culturais – pois criticam as opções mais óbvias e fazem o/a tradutor/a pensar em um grande número de fatores. Outras teorias serviriam para momentos específicos do processo tradutório, quando escolhas precisam ser feitas entre as alternativas disponíveis – para essas teorias, demandam-se reflexões sobre ética e os propósitos básicos de uma tradução.

Henri Meschonnic, tradutor, poeta e linguista francês (1932-2009), problematiza a relação teoria prática fundindo as categorias. Em *Poétique du traduire*<sup>7</sup> (MESCHONNIC, 1999), ele divide o livro em duas partes intituladas: *A prática: é a teoria* e *A teoria: é a prática*. Nota-se uma relação de complementaridade, se não de sinonímia ontológica, entre teoria e prática (com o uso do verbo *ser* conjugado no presente do indicativo, *é*). Para o autor, é necessário que ideias preconcebidas sobre Tradução sejam desfeitas, principalmente a ideia que coloca a teoria e a prática, assim como os teóricos e os práticos, em oposição. O trabalho do autor procura distinguir a teoria, que seria a consciência dos desafios, da prática, a especificidade do concreto. Apesar de distintas, teoria e prática seriam indissociáveis e intermináveis, a experiência mobilizaria a teoria como acompanhamento reflexivo da prática (MESCHONNIC, 2010, p. XVII-XXVIII). Por conseguinte, seria impensável que, para traduzir, o tradutor precisasse separar teoria e prática.

---

<sup>6</sup> “As theorizing turns into theory, some theories develop names and explanations for multiple aspects of translation (including names for the presumed blindness of other theories). When that stage is reached, we can legitimately talk about different “paradigms,” here understood as sets of principles that underlie different groups of theories” (PYM, 2010, p. 2).

<sup>7</sup> A obra foi traduzida por Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich para o português brasileiro com o título *Poética do traduzir* e publicada em 2010 pela editora Perspectiva.

Há, sem dúvida, um número indefinido de relações entre a teoria e a prática. Que as unem e as separam. Ainda é preciso definir os termos. Por teoria (da linguagem), entendo a atividade teórica (não tal ou tal “teoria”), como pesquisa dos funcionamentos, das estratégias, dos propósitos, das noções implícitas sobre a linguagem que mostram e encobrem ao mesmo tempo as práticas. Não o saber, mas a procura do que não se sabe na linguagem. Deste ponto de vista, sustento que não se sabe aquilo que se faz, se é colocado que “convém lembrar que se deve separar teoria e prática quando se trata de traduzir”. (MESCHONNIC, 2010, p. 12).

Para o autor, a separação entre a teoria e a prática tradutória não levaria a uma tradução adequada. A oposição entre concreto e abstrato, tanto aprendida em ambientes escolares, é apontada como uma ideia que contribui para a separação de teoria e prática. Além disso, seriam os práticos os possuidores do discurso de que não se deve levar em consideração a teoria na prática tradutória, pois a teoria seria algo e a prática algo bem diferente. Ademais, a teoria não seria um saber completo, um conhecimento consolidado, fechado, mas em construção. A teoria poderia, assim, ser a busca do que ainda não se sabe. Meschonnic observa que “o traduzir aparece como o revelador das teorias, e uma prática que impõe teorizar” (MESCHONNIC, 2010, p. 41), mostrando o quanto a tradução é uma prática que se relaciona com o que ainda não se sabe, já que cada texto é único e, constantemente, inédito, indicando que a teorização se mostra uma atividade indispensável num processo que desvendaria o desconhecido.

Talvez a desconfiança em relação à teoria tenha sido criada pelos práticos da tradução, pelo que notaram Faucherou (1980 *apud* Meschonnic, 2010, p. 10) e Berman (2002). As teorias sobre a Tradução seriam geralmente produzidas por aqueles que não eram tradutores ou a praticaram pouco. A noção de teoria acaba sendo tomada como algo abstrato, num sentido pejorativo, longe da realidade, mas ao mesmo tempo prescritiva. Meschonnic afirma, porém, que a relação entre a teoria e a prática do traduzir depende das concepções de linguagem. Ou seja, se a noção de linguagem for reduzida à informação, ou a um estímulo-resposta, haveria separação entre teoria e prática (MESCHONNIC, 2010, p. 35). Ele não define “teoria” como uma ou outra teoria específica, mas a própria atividade teórica, similar ao que Pym (2010) diz sobre o fato de tradutores estarem sempre a teorizar quando traduzem.

Meschonnic completa: “É enquanto tradutor que eu teorizo. Isso contra a negação da teoria que separa supostamente os tradutores e os teóricos. Pois só há teoria através da prática” (MESCHONNIC, 2010, p. 41-42). Para ele, a teoria do traduzir possui relações estreitas com a teoria da linguagem e com a teoria da literatura:

Há grandes duelos entre o sentido metafórico abstrato e um sentido empírico concreto, entre teóricos e práticos, entre a teoria e a sua rejeição, entre compreensões diversas do que se pode chamar teoria. E teóricos com ou sem teoria. Em tudo isto, é sempre do sentido da palavra que se trata. E do sentido da coisa literária. (MESCHONNIC, 2010, p. 7).

Segundo ele, os problemas do traduzir são da teoria geral da linguagem e desnudam os efeitos do signo. Tanto a prática quanto a teoria da Tradução colocam um problema epistemológico que é o da sua própria teoria da linguagem (MESCHONNIC, 2010, p. 13). Ele nomeia teoria do traduzir, e não teoria da Tradução, para marcar a tradução como uma atividade, pois ela estaria situada no conjunto do campo das práticas de linguagem, sendo uma atividade empírica como toda atividade de linguagem (MESCHONNIC, 2010, p. 29), quase como uma teoria da prática ou uma teoria prática. Apesar disso, o traduzir não teria apenas uma função prática, mas também uma importância teórica, uma vez que “as ideias do traduzir mudam com o tempo, como mudam as concepções de linguagem, das quais não se separam da história da tradução” (MESCHONNIC, 2010, p. XXI). Dessa forma, o ato de traduzir acontece ao mesmo tempo que os movimentos da linguagem e da sociedade, sendo considerado o “melhor posto de observação das estratégias da linguagem” (MESCHONNIC, 2010, p. XXII). Assim, a teoria do traduzir deveria procurar uma teoria em conjunto da linguagem e da literatura, e não no que ele chama de linguística da tradução, presa ao dualismo forma e sentido e que estaria impregnada de psicologismo do behaviorismo americano de estímulo/resposta (MESCHONNIC, 2010, p. XXIII).

A teoria da linguagem pode ser considerada como a reflexão sobre os conceitos com os quais se pensa a linguagem (MESCHONNIC, 2010, p. 58). Segundo a poética, a tradução é uma atividade crítica e criativa que põe em curso um pensamento da literatura, da linguagem, do social e do sujeito, pois as traduções fariam apenas o que sua teoria da linguagem lhes disse para fazer (MESCHONNIC, 2010, p. 47). Desse modo, o sujeito que traduz possuiria uma teoria insciente, ou inconsciente, do sujeito e da sociedade (MESCHONNIC, 2010, p. XXVI), pois ao praticar a tradução, estaria apresentando teorias ligadas à linguagem, que está intrinsecamente ligada ao sujeito e à sociedade. Seria impossível, portanto, apresentar uma teoria da tradução sem que ela estivesse inserida na linguagem e na literatura e não refletisse as ideias de sujeito, sociedade, literatura e linguagem do próprio tradutor.

O autor também ressalta a importância de levarmos em conta a história em que esse sujeito tradutor/teórico pertencente à uma sociedade está inserido. A história do traduzir é uma

característica da história das teorias e das práticas da linguagem. Meschonnic (2010, p. 29) observa que os tradutores escrevem sobre sua prática desde Cícero.

A história do traduzir mostra que não há de um lado a teoria, de outro os tradutores. Como o pretendem alguns empiristas que traduzem por aí ideias feitas. De Cícero a Nida, passando por São Jerônimo e Lutero, Dolet e Benjamim, todos os que legaram um pensamento do traduzir são tradutores. Seu pensamento foi sempre de experiência. (MESCHONNIC, 2010, p. LXIII).

Desse modo, aqueles que escrevem a Teoria da Tradução seriam, na verdade, tradutores que escrevem sobre sua prática. Assim, a teoria viria da prática, dos pensamentos e das ideias decorrentes da prática tradutória. Isso mostra que tradutores não devem separar seu próprio trabalho de uma Teoria da Tradução que, por possibilidade, pode vir a se tornar um paradigma, como afirma Pym (2010).

O papel teórico da Tradução se conecta com a história do sujeito social tradutor/teórico e da literatura, pois não só a teoria, mas também a historicidade, que é definida como “o exercício do reconhecimento empírico e teórico” (MESCHONNIC, 2010, 2010, p. 65), estão implicadas na relação que se estabelece entre a tradução e a literatura. Ademais, o papel teórico da Tradução, segundo o autor, seria o de reconhecer essa historicidade e seus vínculos com a oralidade (que fundamenta a literatura) e a modernidade (MESCHONNIC, 2010, p. LXIII). Assim, a tradução literária não poderia ser feita sem sua teoria crítica ancorada na história (MESCHONNIC, 2010, p. LXIV), pois “não há teoria da tradução sem sua história, nem história da tradução sem implicar aí a teoria” (MESCHONNIC, 2010, p. XLI). A História, da mesma forma que a linguagem, seria uma representação do sentido (MESCHONNIC, 2010, p. 57). Dessa maneira, a própria História da Tradução traria consigo diversas teorias da Tradução. Essas teorias estariam na História, pois a História da Tradução é a história das traduções e dos tradutores, e principalmente a história de suas práticas (MESCHONNIC, 2010). Por conseguinte, a Teoria da Tradução estaria mais presente do que se pressupõe.

Queira ou não o prático, a teoria da tradução é inevitável. Quanto mais ele recusa a ideia de que há uma teoria da tradução, mais ele a reforça, por sua própria recusa, a necessidade de um exame das razões que o impelem a esta recusa, do como, do porquê e da historicidade do traduzir. A rejeição da teoria faz parte da teoria. (MESCHONNIC, 2010, p. 29).

Desse modo, a rejeição à teoria, ao contrário de anulá-la, tornaria-a mais forte, pois mesmo que a tradução acontecesse sem teoria, ela não aconteceria sem pensamento, e esse pensamento seria revelado na tradução.

Porque a tradução é uma prática da linguagem que mostra precisamente aquilo que ela pensa tão bem esconder, que ela própria não o vê. Ela traduz, e trai, sua própria teoria da linguagem, e da poética, ao mesmo tempo e mais ainda do que o texto que ela traduz. (MESCHONNIC, 2010, p. 179).

Por consequência, mesmo que o tradutor se apegue a “tal” ou “tal teoria”, sua prática possui potencialidade de mostrar aquilo que o próprio tradutor desconhece pensar ou teorizar sobre a língua e a poética, podendo ser difícil a possibilidade de seguir à risca uma teoria específica. Visto anteriormente, de forma semelhante, Carvalho (2011) se refere à maneira que o/a professor/a, mesmo que siga uma teoria à risca, pode demonstrar práticas distintas da teoria que ele/a segue, pois cada professor/a produzirá diferentes efeitos em sua respectiva prática, mesmo seguindo a mesma teoria. Apesar desses pensamentos se relacionarem, diferente de Carvalho (2011), Meschonnic (2010) não acredita que possa haver uma prática que seja dissociada de uma teoria, já que a prática produziria uma teorização, demonstrando a inseparabilidade entre uma e outra.

Mostre-me como você traduz, eu lhe direi o que você faz com a linguagem, como sua poética é situada numa antropologia. E numa ética. Isto vale para cada prática onde se travam os combates da historicidade. (MESCHONNIC, 2010, p. 106).

Assim, cada prática traria consigo sua própria teoria. O autor conclui, dessa forma, que “a prática e a teoria do traduzir são um acompanhamento de uma para a outra, uma pela outra” (MESCHONNIC, 2010, p. 86) e, portanto, seria improvável que o tradutor, ao traduzir, conseguisse esconder o seu pensamento teórico sobre a própria prática tradutória.

É por conceber a oralidade como fator determinante da literatura e a poética como transformadora do pensamento e da linguagem que o autor afirma que “Traduzir não pode deixar de implicar uma teoria do discurso” (MESCHONNIC, 2010, p. 143). De forma que a prioridade do discurso, e do ritmo no discurso, influencia a noção sobre a prática, assim como a própria prática (MESCHONNIC, 2010, p. 43). O ritmo seria responsável por transformar toda a teoria da linguagem. Portanto, haveria consequências para a teoria e a prática de Tradução, ideia à qual os tradutores até então resistiram (MESCHONNIC, 2010, p. 41). A poética seria uma teoria crítica, além de ser o próprio teste permanente da teoria, já que cada tradução representaria um processo de descoberta. A poética transformaria empiricamente os conceitos e as práticas, transformando, assim, o traduzir (MESCHONNIC, 2010, p. 64).

Antoine Berman, filósofo, crítico literário e teórico francês da Tradução, prefere se distanciar da dicotomia teoria e prática e colocar o problema nos termos da reflexão e da experiência, que são conceitos discutidos amplamente pela filosofia, de Kant a Hegel e Heidegger. Para o autor, a relação que se estabelece entre experiência e reflexão na tradução não é a mesma que acontece entre prática e teoria. “A tradução é uma experiência que pode se abrir e se (re)encontrar na reflexão. Mais precisamente: ela é originalmente (e enquanto experiência) reflexão” (BERMAN, 2013, p. 23), portanto, a própria experiência estaria acompanhada necessariamente da reflexão. Essa reflexão sobre a tradução teria se tornado uma necessidade interna da própria Tradução, mas não apresentaria traços de uma teoria, mesmo assim, ela própria se define e se situa, merecendo, dessa forma, ser comunicada, partilhada e ensinada (BERMAN, 2002, p. 12). Encontramos aí a distinção entre ensinar teoria e ensinar a teorizar (refletir, pensar criticamente sua prática).

Apesar de se afastar da nomenclatura teoria e prática, inicialmente, a ideia de Berman (2002; 2013) corrobora a de Meschonnic (2010) no sentido de que a experiência e a reflexão estão totalmente entrelaçadas na Tradução (assim como a teoria e prática para Meschonnic). Para Berman, essa reflexão não se refere a uma descrição dos processos subjetivos do ato de traduzir, ou uma teoria particular; e nem a uma metodologia, categorias as quais pertenceriam a maior parte da literatura (BERMAN, 2013, p. 23). A reflexão deve elaborar discursos que surgem da experiência da tradução, da tradução como experiência, na experiência, pois a Tradução seria a própria experiência.

Assim é a tradução: experiência. Experiência das obras e do ser-obra, das línguas e do ser-língua. Experiência, ao mesmo tempo, dela mesma, da sua essência. Em outras palavras, no ato de traduzir está presente um certo saber, um saber *sui generis*. (BERMAN, 2012, p. 23).

A experiência de traduzir requer, então, um saber único, particular, que leva a uma reflexão. O autor reconhece que grandes traduções, feitas por Schleiermacher, Goethe e Humboldt, por exemplo, eram acompanhadas, inevitavelmente, por um pensamento filosófico do ato de traduzir. Não há, dessa forma, nenhuma grande tradução que tenha sido produzida sem reflexão, que não seja também um pensamento sobre a tradução e o traduzir. “A tradução pode perfeitamente passar sem teoria, não sem pensamento. E esse pensamento sempre se efetua num horizonte filosófico” (BERMAN, 2013, p. 25). Desse modo, existe entre a tradução e as filosofias uma proximidade ontológica e uma ligação muito antiga (BERMAN, 2013, p. 25).

O autor afirma que a missão da Tradutologia não seria a de estruturar uma teoria geral da tradução, mas ao contrário, seria a de demonstrar que “tal teoria não pode existir, pois que o espaço da tradução é babélico, isto é, recusa qualquer totalização” (BERMAN, 2013, p. 27), seria pensar sobre as formas de tradução que existem. A Tradutologia se fundamenta na ideia de que o domínio da tradução tem uma ensinabilidade própria, ou seja, de que a tradução poderia ser ensinada. O âmbito da Tradução, segundo o autor, poderia sim ser ensinado, mas talvez não a tradução em si (BERMAN, 2013, p. 30).

Evidentemente, ensina-se aqui e ali a teoria da tradução, e a sua prática (pelo menos técnica). Mas vimos que não se trata aqui nem de teoria, nem de prática. Estas têm também um modo de ensinabilidade, que é o dos discursos positivos. (BERMAN, 2013, p. 30).

Berman defende que a Tradutologia pode sim ser um campo de estudo – ao contrário de Meschonnic, que questiona a possibilidade de haver um campo científico específico da Tradução –, e deveria ser ensinada do mesmo modo que a Psicanálise e a Filosofia, e não por meio dos discursos positivos do ensino da teoria e da prática de Tradução. Como o espaço da Tradução é um lugar especial, a Tradução, como postula a Teoria da Tradução, na verdade, não existiria, mas sim “uma multiplicidade rica e desconcertante, fora de qualquer tipologia, as traduções, o espaço das traduções, que cobre o espaço do que existe em todo e qualquer lugar para-traduzir” (BERMAN, 2013, p. 31). Dessa forma, “a tradutologia não ensina a tradução, mas, sim, desenvolve de maneira transmissível (conceitual) a experiência que a tradução é na sua essência plural” (BERMAN, 2013, p. 31).

Berman considera, ainda, a importância da História nas relações que a Tradução engendra, além de considerar a prática da tradução articulada à Literatura, às línguas e aos diversos intercâmbios culturais e linguísticos (BERMAN, 2002, p. 12). Conseqüentemente, a primeira tarefa de uma teoria moderna da Tradução seria a constituição de uma História da Tradução (BERMAN, 2002, p. 12). Para o autor, “fazer a história da tradução é redescobrir pacientemente essa rede cultural infinitamente complexa e desconcertante na qual, em cada época, ou em espaços diferentes, ela se vê presa” (BERMAN, 2002, p. 14).

Passando da subordinação da prática à teoria, em Platão, pelo reconhecimento da importância da prática em sua relação com a teoria, em Aristóteles, para a subordinação total da teoria à prática, em Maquiavel, para a relação estreita e inseparável, mesmo que utópica, em Marx, a inter-relação colocada por Paulo Freire, a defesa de que da prática é que surgem teorias, em Pym e Meschonnic, ou ainda de que é da experiência que surge a reflexão, em Berman,

podemos perceber que o conceito de teoria, assim como o próprio conceito de Tradução, mudam historicamente. Apesar disso, os debates sobre a teoria continuam sempre ligados à questão da prática, como se a discussão sobre um não existisse sem o outro.

Como o foco deste trabalho é entender o ensino de teoria da tradução, precisamos considerar que Teoria, então, pode ser concebida, a partir do que foi discutido, como uma “teoria geral” de algo, ou diversas teorias com conceitos e propósitos similares, ou ainda, um pensamento teórico ou filosófico que temos ao praticar alguma atividade, podendo também ser vista como pensamento sobre algo, ou seja, algo a precede sempre, não se pensa sobre nada, como na contemplação platônica.

Não é nossa intenção reduzir o conceito de teoria a apenas um, justamente porque buscamos mostrar como esse conceito pode ser amplo e aberto, sujeito a interpretações, não havendo algum que possa ser considerado como verdade absoluta.

## **2.1 Problemas práticos/questões teóricas na/da Tradução**

No campo da Tradução, a discussão sobre a relação teoria e prática retoma polêmicas filosóficas, mas também ganha outros contornos. Ela acompanha os debates históricos no que diz respeito às variações ontológicas sobre a Tradução, ou seja, o que é a Tradução? A concepção de Tradução não pode se separar das mudanças de concepções sobre linguagem e as mudanças históricos-sociais da geopolítica. A tradução é uma atividade reconhecidamente prática, e como toda prática, está ancorada nos processos históricos-sociais. Já as teorias de Tradução se referem não somente à atividade de tradução em si, mas também a diversos aspectos que envolvem o processo tradutório.

O campo do conhecimento que estuda as teorias e as práticas de tradução é bastante vasto, contendo colaborações de disciplinas como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, os Estudos Literários, Cinematográficos e Pedagógicos, a Ciência Cognitiva (HURTADO ALBIR, 2001, p. 137), os Estudos Culturais (MUNDAY, 2001, p. 182), a Economia (GENTZLER, 1993, p. IX), a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva (GILE, 2009, p. 21), a Engenharia da Linguagem, a Filosofia e as Ciências Biológicas (ASSIS, 2018, p. 284). Pelo fato de a área que estuda a tradução ser bastante recente, quando comparada a disciplinas mais consolidadas, sua terminologia básica ainda é discutida, podendo ser encontradas denominações para a área como Teoria da Tradução, Tradutologia, Linguística aplicada à tradução, Translatologia, Ciência da Tradução, Estudos sobre a tradução e Estudos da Tradução

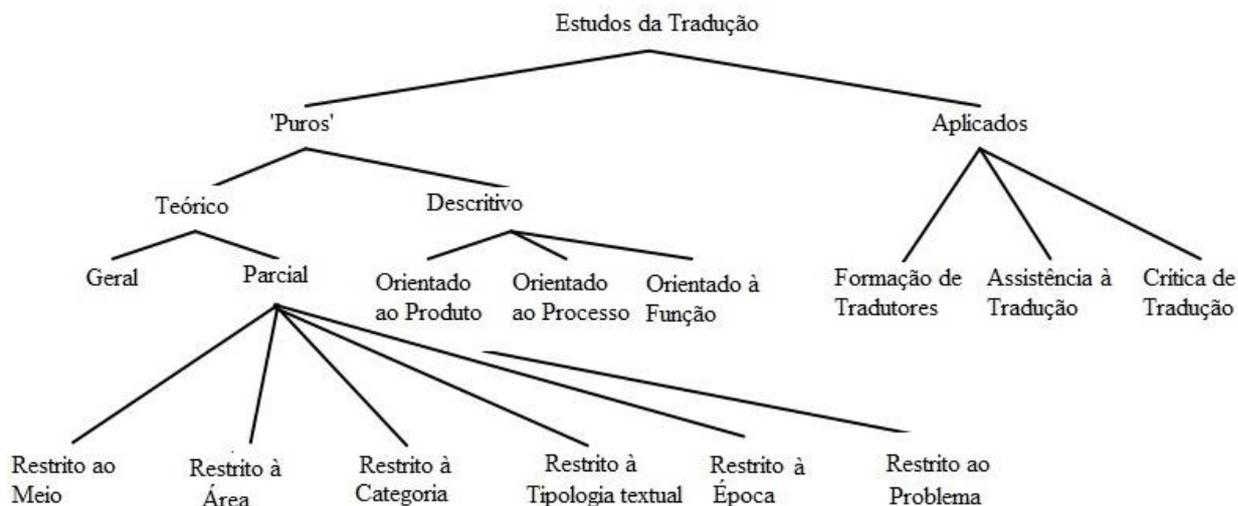
(HURTADO ALBIR, 2001, p. 133). Por trás do desacordo terminológico, existe uma divisão quanto aos objetivos, aos métodos, à relação com outras disciplinas, etc., visto que a diversidade de denominações traz também uma diversidade de enfoques (HURTADO ALBIR, 2001, p. 134). Em relação aos diferentes termos utilizados para designar a disciplina, Batalha e Pontes Jr. (2007, p. 89) observam que a Tradutologia era um ramo da Linguística Aplicada, enquanto os Estudos da Tradução foram derivados da Literatura Comparada.

Foi a partir dos estudos de traduções literárias, que as posturas normativas tiveram seu papel minimizado, já que não havia como estabelecer regras para a literatura. Afastando um pouco da Linguística, da qual faziam parte, os Estudos da Tradução aproximaram-se então de outras disciplinas com as quais dialogam, abrindo novos horizontes para a investigação. (BATALHA; PONTES JR, 2007, p. 89).

Os primeiros estudos mais sistemáticos da tradução, nos anos 1950 e 1960, consideravam a teoria da tradução um ramo da linguística aplicada ou da linguística contrastiva. Somente nos anos 1980 foi que os Estudos da Tradução se consolidaram como disciplina com entidade própria, trazendo a multidisciplinariedade como característica fundamental (HURTADO ALBIR, 2001, p. 136). Assis (2018, p. 283) prefere definir a área como Estudos sobre a tradução: “para marcar o entre-lugar deste campo disciplinar na estrutura de organização de conhecimento nas universidades e nos órgãos de fomento de pesquisa no Brasil”, observando a indefinição terminológica e também estrutural da recente área.

Foi Holmes (2000), em 1972, quem elaborou uma reflexão acerca dos Estudos da Tradução, classificando as áreas de estudo que integram a disciplina, apesar de suas ideias terem sido publicadas somente em 1988. A estrutura da disciplina foi, mais tarde, esquematizada por Toury (1991; 1995, p. 10) (Figura 1).

Figura 1 – Concepção de Holmes dos Estudos da Tradução



Fonte: Toury (1991; 1995, p. 10, tradução nossa).

Como mostra a Figura 1, Holmes (2000) destaca uma diferença entre a área pura e a aplicada, além de diferenciar os estudos teóricos dos estudos descritivos e aplicados. Apesar disso, ele observa que as áreas teóricas, descritivas e aplicadas influenciam umas às outras. O autor acreditava que os objetivos fundamentais dos estudos teóricos e descritivos eram: “i) descrever fenômenos do traduzir e das traduções da maneira como os experienciamos; e ii) estabelecer princípios gerais mediante os quais podemos explicar e prever esses fenômenos” (HOLMES, 2000, p. 176, tradução nossa).<sup>8</sup>

Algumas críticas foram feitas, posteriormente, em relação à concepção de Holmes. Pym destaca que “não existe um espaço real para pessoas nesse esquema, nem para tradutores, nem para pesquisadores ou teóricos” (PYM, 2016, p. 261), desse modo o modelo se referiria a textos e sistemas, mas não a pessoas, não havendo lugar para estudos sobre tradutores, por exemplo. Os estudos descritivos estariam, assim, mal equipados. Para Munday (2001, p. 12), a divisão do mapa como um todo é artificial de diversas maneiras, além disso, para o autor, a interpretação deveria ser considerada uma área à parte. Echeverri (2017, p. 1) observa que muitos autores consideram que o mapa não fornece uma representação gráfica adequada da maneira que a disciplina tem se desenvolvido. Ressalta ainda (2018, p. 39) que o mapa de Holmes se preocupou pouco com a dimensão aplicada, na qual estaria a pedagogia da tradução. Além disso, este pesquisador se refere à disciplina como *Translatology*, enquanto prefere definir

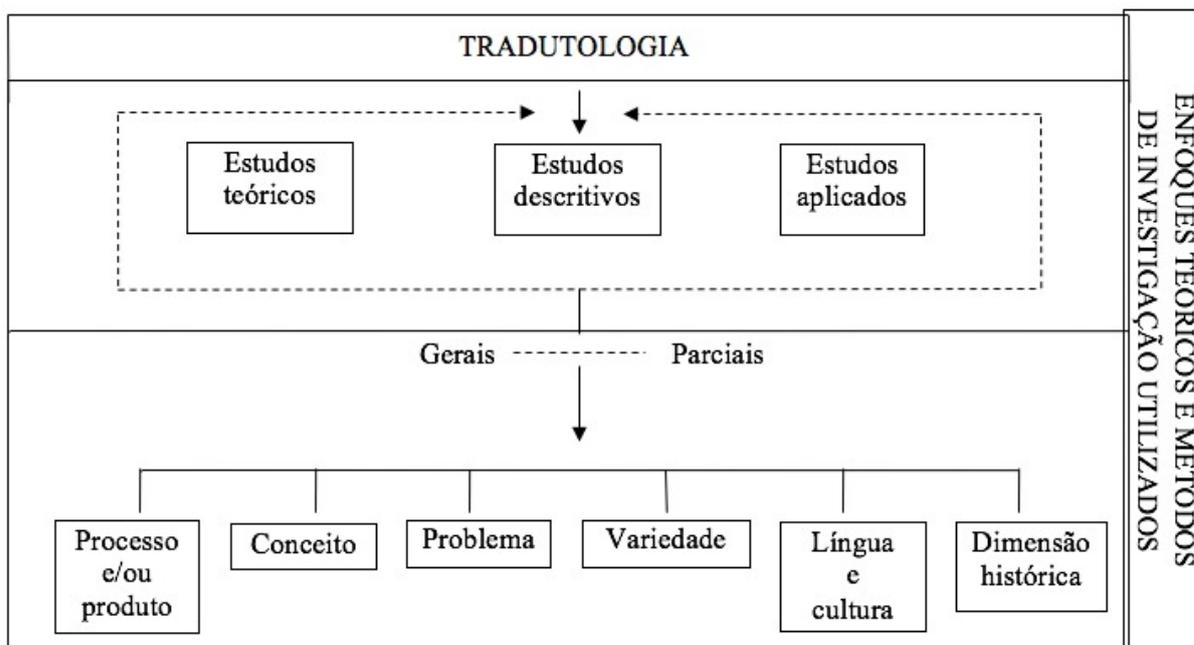
<sup>8</sup> “(1) to describe the phenomena of translating and translation(s) as they manifest themselves in the world of our experience, and (2) to establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted” (HOLMES, 2000, p. 176).

*Translation Studies* apenas como uma tradição advinda da “escola belga” ou versão de pesquisa sobre tradução (ECHEVERRI, 2017, p. 3).

O canadense Brian Harris, em 1972, define o termo *Traductologie* como uma reflexão a respeito da tradução, porém, mais tarde, em 1988, destaca uma mudança de perspectiva do termo, que antes se referia a uma análise linguística da tradução, passando a caracterizar uma disciplina autônoma de observação objetiva e de análise científica do fazer tradutório e o que o envolve, incluindo as diversas maneiras desse fazer, os resultados (produtos), além dos processos mentais relacionados (BASTIN; CORMIER, 2007 *apud* COSTA, 2018, p. 173-174). Apesar de se voltar para a investigação do processo cognitivo dos tradutores, Harris não menciona a Formação de Tradutores (COSTA, 2018, p. 175). Echeverri (2017, p. 9) destaca que, na França e nos países francófonos, o termo *Traductologie* se desenhou e se consolidou principalmente pela publicação das obras de Antoine Berman, e assim como no Canadá, o termo não excluía a didática da tradução ou o caráter profissional da tradução.

Por sua vez, Hurtado Albir (1999a; 2001) assinala a importância da classificação de Holmes para o reconhecimento da disciplina autônoma, mas prefere definir como *Tradutología* a área dos Estudos da Tradução. A autora observa que Holmes (2000) divide o ramo teórico/parcial como restrito também à tipologia textual, o que acabaria considerando objetos de análise que precisariam de uma descrição do seu funcionamento, e, portanto, adentrando o ramo descritivo. Assim, Hurtado Albir (1999a, p. 11) prefere destacar o caráter contínuo dos estudos descritivos e teóricos, em vez de separá-los. Ela considera que as restrições quanto à categoria estão mais relacionadas aos enfoques teóricos, já que para a autora, Holmes (2000), em sua classificação, misturaria os objetos de estudo (a tradução como produto, como processo) com os enfoques teóricos com os quais se podem analisar esses objetos de estudo (centrados na função, em determinada categoria). Dessa forma, Hurtado Albir (2001, p. 142) observa que a pesquisa no âmbito aplicado também precisa de descrições. Os estudos teóricos, descritivos e aplicados manteriam uma estreita relação, não apenas de dados e princípios, e não funcionariam como aplicações mecânicas de uma área a outra. A teoria explicaria e proporia hipóteses e modelos; os estudos descritivos proporcionariam os dados empíricos para os estudos aplicados e teóricos (HURTADO ALBIR, 2001, p. 145). Assim, a autora reformula a proposta de Holmes (Figura 2).

Figura 2 – Âmbito de estudo da Tradutologia



Fonte: Hurtado Albir (1999a; 2001, p. 146, tradução nossa).

Para a autora, a Tradutologia é uma disciplina com entidade própria, que pode ter diversos enfoques teóricos<sup>9</sup> e metodológicos, responsável pelo conjunto de estudos sobre a tradução (escrita, oral, audiovisual). A teoria da tradução seria uma formulação restritiva, que abarcaria apenas o ramo teórico destacado por Holmes. Dessa forma, definições como Tradutologia ou Estudos sobre a tradução seriam mais genéricas, e, portanto, melhores para demonstrar a totalidade da disciplina (HURTADO ALBIR, 2001, p. 135).

Em todas as áreas se introduzem variáveis linguísticas e culturais (as línguas e culturas implicadas na análise) e também históricas (a história da variação de uma tradução, a história da didática da tradução, etc.). As relações se produzem, assim, em todas as direções.<sup>10</sup> (HURTADO ALBIR, 2001, p. 147, tradução nossa)

<sup>9</sup> Em relação aos enfoques teóricos e os métodos de investigação, a diversidade de concepções se faz presente com diferentes autores: Os enfoques *i*) linguísticos (Vinay e Dalbarnet etc.) consideram o aspecto linguístico da tradução e a comparação entre línguas; os *ii*) textuais (House, Neubert, Baker etc.) avançaram com os estudos da análise do discurso; os *iii*) comunicativos e socioculturais (Nida, Reiss e Vermeer, Nord, Toury, Hatim e Mason etc.) assinalam a importância do destinatário, da recepção, da finalidade da tradução e dos elementos culturais; os *iv*) psicolinguísticos (os primeiros trabalhos de Kiraly etc.) analisam os processos mentais do tradutor; e os *v*) filosóficos e hermenêuticos (Derrida, Berman, Steiner etc.) se debruçam sobre a natureza da tradução (HURTADO ALBIR, 1999a, p. 12).

<sup>10</sup> “En todas las ramas se introducen variables lingüísticas y culturales (las lenguas y culturas implicadas en el análisis) y también históricas (la historia de una variedad de traducción, la historia de la didáctica de la traducción, etc.). Las relaciones se producen, pues, en todas las direcciones” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 147).

A autora destaca a vastidão da disciplina ao observar as variáveis linguísticas e culturais de cada tradução existente e toda a história dessas traduções. Também faria parte da disciplina o estudo do conjunto dos enfoques teóricos (ou as diversas “teorias da tradução”), por serem parte da história da reflexão teórica (HURTADO ALBIR, 2001, p. 147). A tradução deveria ser vista de modo integrador, sendo essencialmente texto, ato de comunicação e processo cognitivo, desempenhado por um sujeito. A tradução, então, é entendida como “um processo interpretativo e comunicativo de reformulação de um texto com os meios de outra língua que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”<sup>11</sup> (HURTADO ALBIR, 2001, p. 147, tradução nossa). Essa concepção de tradução influenciará a visão de Tradutologia da autora.

Apesar de acreditarmos que as categorias que envolvem a área da Tradução devam ser identificadas, acreditamos também que elas devam permitir flexibilidade para que haja espaço para pesquisas inovadoras. Rabadán (1991, p. 283, tradução nossa) destaca que, “qualquer tentativa de reduzir os fenômenos de tradução a categorias fixas, estabelecidas segundo critérios estáticos, conduzem unicamente a distorção da realidade”.<sup>12</sup> A autora também acredita que toda afirmação teórica deve ter, por base fundamental e imprescindível, o ramo descritivo. Podemos notar, assim, que para haver teoria, deve haver uma descrição sistemática da prática. A teoria dessa forma, incorporaria um modelo que fosse amplo e flexível para incluir as realizações empíricas estudadas pela área descritiva (RABADÁN, 1991, p. 58). Kraly corrobora esta discussão quando afirma que “teorias são explicações e descrições da realidade que foram verificadas ou baseadas de certa forma em teste ou experimentação”<sup>13</sup> (KIRALY, 1995, p. XI, tradução nossa), destacando a importância do ramo descritivista para as teorias em geral. Em resumo, nos campos científicos, a teorização (ou dedução) jamais deve preceder ou prevalecer sobre a observação (o empírico ou indução).

---

<sup>11</sup> “Un proceso interpretativo y comunicativo de reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 147).

<sup>12</sup> “Todo intento de reducir los fenómenos de traducción a categorías fijas, establecidas según criterios estáticos, conduce únicamente a la distorsión de la realidad” (RABADAN, 1991, p. 283).

<sup>13</sup> “Theories are explanations and descriptions of reality that have been verified or supported in some way, by test or experiment” (KIRALY, 1995, p. IX).

## 2.2 O Ensino-Aprendizagem de Tradução

Para que tanto as práticas quanto as teorias da tradução chegassem às universidades, um longo caminho teve que ser percorrido. Para que houvesse maior autonomia do ensino de tradução e suas teorias, foram necessárias tanto uma demanda social, quanto a constituição de uma área. A demanda social surgiu, mais notadamente, depois da Segunda Guerra Mundial, período em que as profissões de intérprete e tradutor se consolidaram, principalmente, por causa da globalização, do aumento das relações internacionais e dos avanços tecnológicos (HURTADO ALBIR, 1999a, p. 9), tornando os trabalhos de tradução e interpretação cada vez mais necessários. Esses fatores ajudaram a consolidar a crescente autonomia do ensino de Tradução, assim como a constituição da área da Tradução. Apesar disso, o surgimento dos primeiros centros de formação de tradutores e intérpretes aconteceu anos antes.

No contexto ocidental, o primeiro curso destinado à Formação de Tradutores juramentados foi criado na Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, em Buenos Aires, Argentina, em 1868 (HARRIS, 1997). A Formação de Tradutores não juramentados iniciou em 1887, na Berlin University (NORD, 1991), no Ocidente, enquanto no contexto oriental a criação do primeiro curso, conforme Harris (1997), é de 1898, na Beijing University, China. (COSTA, 2018, p. 181).

Anos mais tarde, foram criados outros programas acadêmicos destinados à Formação de Tradutores, como o curso da University of Ottawa, de 1936 (COSTA, 2018, p. 181), em Heidelberg em 1936; em Genebra em 1941; em Gernersheim em 1946; e em Paris em 1949 (HURTADO ALBIR, 1999a, p. 9). A partir dos anos 1970, de acordo com Assis (2018, p. 293), “a globalização, a Revolução da Informação, o desenvolvimento dos meios de comunicação [...] aproximaram os povos demandando, cada vez mais, traduções e profissionais qualificados [...], o que, por sua vez demanda a formalização da formação deste profissional”.

No Brasil, a formação do/a tradutor/a acontece por meio de “[...] treinamentos em empresas, de cursos da Associação Brasileira de Tradutores – ABRATES, de cursos breves oferecidos por instituições particulares, de cursos de extensão universitária e de cursos de graduação”<sup>14</sup> (ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018, p. 304). No âmbito acadêmico, acontece principalmente nos cursos de graduação em Letras com habilitação em tradução.

---

<sup>14</sup> Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 304) também mencionam os programas de pós-graduação, mas observam que “este parece não ser o locus de formação de tradutores/as, mas de pesquisadores/as e de professores/as de tradução”.

No Brasil, a história da Formação de Tradutores nas universidades só começa a ser trilhada no final da década de 1960, quando o primeiro bacharelado em Tradução foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1969. Atualmente, contabilizamos em todo o território brasileiro cerca de 30 bacharelados em Tradução, disponibilizados em aproximadamente 50 campi, entre IES públicas e privadas, excluindo-se aqueles destinados ao curso de Tradução-LIBRAS. (COSTA, 2018, p. 183).

Verificamos, assim, o pioneirismo do curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mais tarde, surgiram os bacharelados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1973, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 1978, e da Universidade de Brasília (UnB), em 1979.<sup>15</sup> Hoje existem cerca de trinta cursos espalhados pelo Brasil, incluindo os recém-criados cursos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2009, e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2010, ambos desvinculados dos cursos de Letras, o que, de acordo com Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 305), favorece o desenvolvimento da competência tradutória (discutida mais detalhadamente adiante) e de outros componentes sociológicos. A demanda social aliada à constituição de uma área criou o campo do conhecimento da tradução que se tornou objeto de ensino, ganhando mais autonomia, mas não totalmente.

### 2.2.1 *Questões institucionais*

Para entendermos como se dá a relação teoria e prática no Ensino-Aprendizagem de Tradução, precisamos analisar, primeiramente, o contexto em que a formação de tradutores está incluída, que, no caso deste trabalho, é o contexto institucional específico dos bacharelados em tradução.

A prática institucional dos cursos de tradução está estruturada de forma compartimentalizada (COSTA, 2018, p. 365-366) em unidades e departamentos acadêmicos, reunidos ou não em unidades mais amplas, o que, para Assis (2018, p. 284) e Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 320), pode restringir o diálogo e a produção do trabalho coletivo entre as disciplinas, reduzindo assim a interdisciplinaridade que um curso de formação de tradutores exigiria. Por esse motivo, Assis propõe o desenvolvimento de currículos interdisciplinares.

---

<sup>15</sup> Em relação ao curso da Universidade de São Paulo (USP), Azenha Jr. afirma: “Criado em 1978 como modalidade da graduação – paralelamente ao bacharelado e à licenciatura –, o Curso de Tradução (doravante Curso) funcionou nesse modelo institucional até 1980, passando depois, em 1981, a Curso Extracurricular” (AZENHA JR, s.d).

Argumenta-se, portanto, pela reorganização da estrutura do conhecimento nas universidades públicas para acomodar professores de diversas áreas em torno de um objeto de estudo comum, como é o caso da tradução e, mais especificamente, da formação de tradutores. (ASSIS, 2018, p. 286).

Dessa forma, o autor defende a extinção da estrutura departamental da organização administrativa da universidade, pois esta tem impacto nos Estudos da Tradução e na formação do tradutor, criando barreiras para o diálogo interdisciplinar, ao não prever “uma estrutura intermediária entre os Cursos e os Diretores de Centro ou de Faculdades” (ASSIS, 2018, p. 290). A estrutura departamental faria com que os currículos fossem desenvolvidos “baseados mais na estrutura que os departamentos podem oferecer em determinado contexto sócio-histórico do que nas necessidades de formação profissional” (ASSIS, 2018, p. 289).

Além disso, a dependência da formação em tradução aos programas de Letras, de acordo com Assis (2018, p. 295), restringe o curso por um viés seja linguístico ou literário. Apesar das incontestáveis contribuições dessas áreas, para ele, a não inclusão da Tradução como rubrica dos órgãos de fomento limita o financiamento, direciona as pesquisas, favorece a multidisciplinaridade em detrimento da interdisciplinaridade. O autor afirma que “além de negar que os Estudos da Tradução tenham um escopo e métodos próprios, essa prática confina resultados a visões parciais e fragmentadas de um todo complexo” (ASSIS, 2018, p. 292). Essas ideias vão ao encontro às de Gile, que acredita que:

Quando os Estudos da Tradução são conduzidos dentro da Linguística, a tradução tende a ser vista primariamente como uma atividade linguística, em vez de atos situados de comunicação para um público, e componentes estratégicos e táticos importantes da tradução como processo e produto são ignorados.<sup>16</sup> (GILE, 2012, p. 74, tradução nossa).

A institucionalização da Tradução, e por conseguinte, uma maior autonomia da área em relação à Linguística ou à Literatura também é importante para que a pesquisa seja eficiente, visto que mais independência tenderia a favorecer as escolhas de prioridades em relação ao foco de pesquisa e ao desenvolvimento de um método próprio, mesmo que esse método venha de contribuições de outras disciplinas, além de corroborar a legitimação de tradutores e intérpretes por meio da Academia (GILE, 2012, p. 74). Dizdar (2012, p. 52) também ressalta essa dependência da área da Tradução aos programas de Letras e a importância de uma pesquisa voltada para a área específica da Tradução:

---

<sup>16</sup> “When TS is conducted within linguistics, it tends to be viewed primarily as a linguistic activity as opposed to acts of situated targeted communication, and important strategic and tactical components of the translation process and product are ignored” (GILE, 2012, p. 74).

A ausência de estruturas institucionais tais como departamentos acadêmicos e cadeiras independentes para os Estudos da Tradução e a Teoria da Tradução também fortaleceram a dependência da pesquisa em tradução em paradigmas predominantes de outras áreas.<sup>17</sup> (DIZDAR, 2012, p. 52, tradução nossa).

Essa dependência de outras áreas teria influenciado de forma relevante o desenvolvimento da própria área da Tradução, além de sua pesquisa. Assis destaca o fato de que alguns acreditam que a Tradução nem mesmo deveria ser um curso bacharelado:

A formação de tradutores em bacharelados recebe críticas de alguns que se opõem à natureza teórica da formação universitária e que buscam um perfil mais técnico ou profissional. Em resposta, poder-se-ia pensar em localizar a formação de tradutores em Escolas Politécnicas, o que permitiria uma formação com ênfase na atividade prática. No Brasil, existem os Cursos Superiores de Tecnologia, mas a Tradução não se encaixa nos treze eixos tecnológicos definidos pelo MEC [Ministério da Educação]. (ASSIS, 2018, p. 297).

Mesmo que a tradução se encaixasse em algum desses treze eixos, Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 305) afirmam que não se defende esse tipo de formação técnica para tradutores, tal qual afirma Costa (2020), pois a natureza teórica e crítico-reflexiva da formação em tradução favorece “além da formação profissional e ética, o desenvolvimento de autonomia e da capacidade de aprender a aprender, conduzindo o/a aprendiz a uma prática consciente e sustentada” (ASSIS, LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018, p. 305).

Devemos estar atentos, dessa forma, para esse importante fator que influencia na prática do Ensino-Aprendizagem de Tradução, o fator institucional, que pode fomentar ou limitar os Estudos da Tradução. Para Gile (2012, p. 79), ainda faltam elementos essenciais para que a área da Tradução seja completamente reconhecida como disciplina, visto que existem poucas universidades com departamentos autônomos de Tradução. Reconhecimento acadêmico deveria vir junto com o reconhecimento das autoridades governamentais com a regulação ou regulamentação da profissão. Há espaço também para discutir, de forma mais abrangente, as formas de organização do conhecimento nas universidades.

### *2.2.2 Competência tradutória e do tradutor e a subcompetência teórica*

---

<sup>17</sup> “*The absence of institutional structures such as independent academic departments and chairs for Translation Studies and translation theory also strengthened the dependency of translation research on prevalent paradigms in other fields*” (DIZDAR, 2012, p. 52).

Muitos autores (SHREVE, 1995; SCHÄFFNER, 2000; SCHÄFFNER; ADAB, 2000; PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; NORD, 2005; GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2015; entre outros) desenvolvem estudos aprofundados para uma sistematização didático-metodológica da Tradução ao se debruçarem sobre questões do Ensino-Aprendizagem de Tradução. Pensar nesse ensino-aprendizagem é, conseqüentemente, pensar no conceito de competência tradutória e do tradutor, que tem sido usado por esses autores para investigar elementos relevantes para a formação de um tradutor. Os parâmetros didático-metodológicos dos bacharelados em Tradução seriam responsáveis por desenvolver, no estudante de Tradução, a eficiência como tradutor e a qualidade de seu trabalho, desenvolvendo assim sua competência tradutora, e também a competência tradutória, que envolveria tanto subcompetências práticas como teóricas. Os estudos sobre essa competência seriam o alicerce para propostas e definições no ramo da didática da tradução, na elaboração de currículos para formação de tradutores (GONÇALVES, 2015, p. 115).

Para entendermos melhor as noções fundamentais de competência tradutória, consideremos inicialmente o conceito de competência proposto por Gonçalves (2015). O autor define competência da seguinte forma:

Uma competência caracteriza-se como um sistema complexo, que se constitui através da integração entre as capacidades, que se encontram no domínio cognitivo, e as interações, que se realizam no domínio social. Dessa integração e progressiva co-construção desses dois domínios, se consolidam as competências (GONÇALVES, 2015, p. 127).

Assim como Kiraly (2000), Gonçalves (2015) também reflete sobre as interações no domínio sociocultural como sendo parte importante da formação da competência. A outra parte que integra as capacidades se encontraria no domínio cognitivo. A integração entre esses dois domínios constituiria a competência, e talvez por isso a caracterização do tradutor competente mude ao longo da história, já que o próprio conceito de competência dependeria de parâmetros construídos socioculturalmente (GONÇALVES, 2018, p. 172).

Ao pensar na competência tradutória, Shreve (1995, p. XII), afirma que o trabalho de tradução requer algumas capacidades naturais como boa memória e pensamento criativo. Uma segunda língua também seria requisito para a competência tradutória, porém a tradução profissional não seria um talento exclusivo de bilíngües, pois o conhecimento de uma segunda língua seria necessário, mas não o suficiente para a atividade tradutória (HURTADO ALBIR, 1999), sendo apenas um de muitos talentos e habilidades necessárias para um tradutor.

Habilidades de pesquisa e escrita também seriam igualmente relevantes. Essa reflexão é importante para nos situar na ideia de que a competência tradutória não se trata apenas de uma competência bilíngue.

O conceito que envolve a competência do tradutor, desenvolvido por Kiraly (2000), difere do conceito de competência tradutória, pois esta última envolveria apenas as habilidades necessárias para produzir um texto-alvo aceitável com base em um texto em uma língua fonte, já o desenvolvimento da competência do tradutor envolveria a associação a novas comunidades, como a de especialistas em determinadas áreas técnicas, profissionais das línguas de trabalho, usuários das tecnologias necessárias para comunicação, ou até mesmo as comunidades para as quais o texto alvo se destinará (KIRALY, 2000, p. 13). Veremos, primeiramente, com mais detalhes, as ideias de Hurtado Albir (2005) e do grupo PACTE (2003) sobre competência tradutória, para depois desenvolvermos melhor a ideia de competência do tradutor de Kiraly (2000), em seguida observaremos as ideias de Schäffner (2000), e então, o que diz o trabalho de Gonçalves e Machado (2006) e Gonçalves (2015; 2018) sobre a subcompetência teórica, para situarmos a teoria em relação à prática nos conceitos de competência tradutória que baseiam o Ensino-Aprendizagem de Tradução pelo país, de forma geral.

Hurtado Albir compreende competência tradutória como “um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19). Para chegar a essa conclusão, ela desdobra as noções de competência, conhecimento especializado e aquisição de conhecimentos.

A autora ressalta que, ao estudar a noção de competência,<sup>18</sup> a linguística aplicada trouxe o conceito de competência comunicativa, bastante debatido entre cientistas pesquisadores e primeiramente relacionado com os trabalhos da análise do discurso. Os trabalhos sobre competência comunicativa possuem maior tradição do que os de competência tradutória na Tradutologia, que são relativamente recentes (surgiram em meados dos anos 1980) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 22). Sobre a competência comunicativa, Hurtado Albir ressalta a importância de se considerar:

(1) A distinção entre competência, qual seja, o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação, e a comunicação efetuada, qual seja, sua realização em determinadas condições

---

<sup>18</sup> “Assim como o conceito de *tática* e de *estratégia*, o conceito de competência surgiu na área militar e foi inserida na área organizacional/administrativa na década de 1970, de onde foi para a área educacional” (COSTA, 2018, p. 70). “No contexto dos Estudos da Tradução, o conceito de competência começou a ser utilizado na década de 1980 e tomou fôlego nos anos de 1990 [...]” (COSTA, 2018, p. 106).

psíquicas e contextuais; (2) a consideração que a competência incorpora habilidades para o uso; (3) a definição de competência em termos de subcompetências; (4) a importância outorgada ao componente estratégico como mecanismo para compensar deficiências e melhorar a eficácia da comunicação; (5) a inclusão de mecanismos psicofisiológicos, tais como memória, atenção etc; (6) a interação entre os componentes. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 20).

Hurtado Albir, dessa forma, diferencia a competência em si da comunicação realizada em um contexto, infere que a competência envolve habilidades de uso, divide-a em subcompetências, inclui mecanismos psicofisiológicos e observa que essas competências estão em constante interação.

Em relação ao conhecimento especializado, ela retoma a distinção feita por Anderson (1983) entre conhecimento declarativo (saber o quê – fácil de verbalizar, se adquire por exposição) e operacional ou procedimental (saber como – adquirido pela prática, se processa essencialmente de maneira automática), e adiciona o conhecimento explicativo, sugerido por Wellington (1989), que seria o saber por quê, e identificaria o conhecimento teórico.

Cabe destacar três características próprias de todo conhecimento especializado: este supõe uma base ampla de conhecimentos, está organizado em estruturas complexas e é passível de ser aplicado à resolução de problemas. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 21).

A autora caracteriza, portanto, o conhecimento especializado como amplo, organizado e aplicável à solução de problemas. Acharmos um pouco perigoso considerar que todo conhecimento especializado irá ou deverá supor a aplicabilidade desse conhecimento para um fim prático. O excesso de pragmatismo do viés de Hurtado Albir pode descartar, por exemplo, a subjetividade de alguns conhecimentos, aparentemente inúteis à resolução de problemas concretos, mas que podem ter relação direta ou indireta com outros conhecimentos realmente aplicáveis à resolução desses mesmos problemas.

Para Hurtado Albir (2005, p. 22) “qualquer aquisição de conhecimentos pressupõe, pois, um processo de aprendizagem em diferentes fases”. Deste modo, a autora enfoca o processo de aprendizagem na aquisição de conhecimentos, e por conseguinte, na aquisição de competência. Segundo ela, o processo de aprendizagem:

(1) é dinâmico; (2) tem um caráter cíclico, com reestruturações sucessivas, e não é linear; (3) em seu desenvolvimento ocupam um lugar importante as estratégias de aprendizagem, ou seja, o conjunto de planos e operações usados para a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação (HURTADO ALBIR, 2005, p. 22).

Hurtado Albir infere que o desenvolvimento do processo de aprendizagem estaria permeado de estratégias de aprendizagem que ela define como planos e operações. Talvez, por isso, encontramos, nos trabalhos sobre Didática da Tradução da pesquisadora, um grande destaque para as tarefas com foco nesses processos de aprendizagem, pois, com as tarefas, o aprendiz poderia adquirir e desenvolver tanto a competência estratégica necessária para o tradutor, quanto a competência estratégica de aprendizagem.

A autora nos lembra que grande parte da literatura propõe modelos componenciais, que se preocupam com a descrição dos componentes da competência tradutória, seria o caso dos trabalhos da própria Hurtado Albir (1999b) e de Kiraly (1995). Para esta pesquisadora espanhola, os autores que discorrem sobre a competência tradutória elaboram os mais variados critérios, existindo, assim, uma “disparidade de critérios sobre o funcionamento da competência tradutória” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 23), que destaca a tamanha complexidade de descrevê-la, e a grande diversidade dos subcomponentes que a integram. A autora também observa que a maior parte das propostas apresentadas não se fundamenta em uma descrição empírica do funcionamento da competência do tradutor. Por esse motivo, o grupo PACTE,<sup>19</sup> do qual Hurtado Albir é a investigadora principal, tem por objetivo estudos empíricos para a busca de dados para descrever componentes da competência tradutória, da sua aquisição e de seu conjunto (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27). A partir desses estudos empíricos, a autora infere:

(1) que a competência tradutória é diferente da competência bilíngue; (2) que é composta por diversos componentes (linguísticos, extralinguísticos etc.); (3) que esses componentes são de diversos níveis (conhecimentos, habilidades, conhecimentos epistêmicos, operacionais etc.); (4) que, dentre esses componentes, as estratégias têm uma grande importância. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27).

Este seria o modelo holístico de competência tradutória proposto pelo grupo PACTE, que define essa competência como:

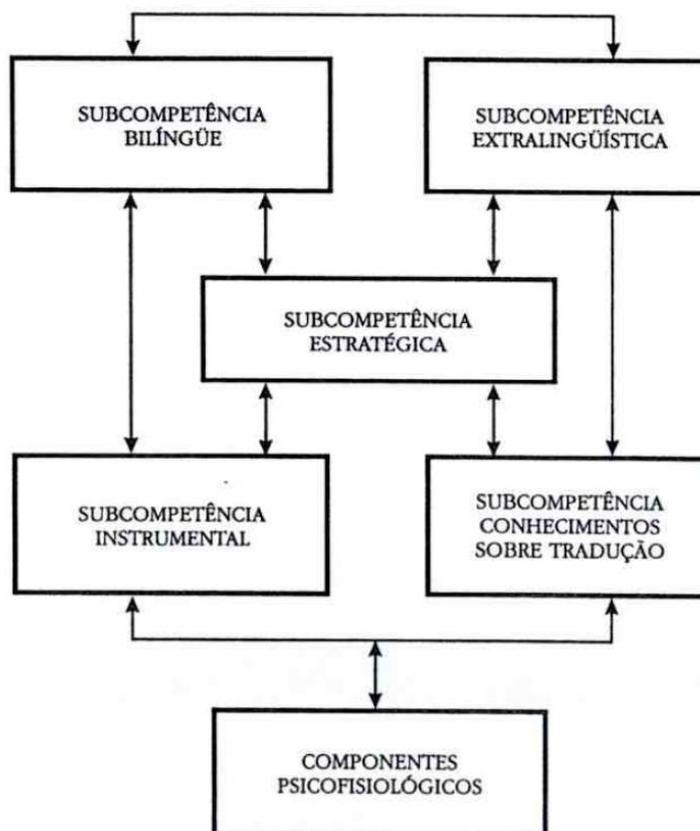
um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

---

<sup>19</sup> Membros do grupo Pacte, disponível em: <<https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es/content/miembros-actuales>>. Acesso em: fev, 2021.

É importante observar a noção de que a competência tradutória não seria um único conhecimento rígido e sem integração com outros conhecimentos, mas um tipo de conhecimento que abrange outros conhecimentos diversos, declarativos ou operacionais.

Figura 3 – A competência tradutória de acordo com o modelo do PACTE.



Fonte: PACTE (2003, p. 61).

Os componentes psicofisiológicos seriam componentes cognitivos como a memória, percepção, atenção, emoção. Com exceção das subcompetências extralingüística e conhecimentos sobre tradução, que envolvem conhecimentos declarativos, as outras subcompetências mencionadas na Figura 3 (subcompetência bilíngue, subcompetência estratégica e subcompetência instrumental) estariam relacionadas principalmente com conhecimentos operacionais, práticos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29), ou seja, relacionados à prática. Podemos perceber que Hurtado Albir não menciona diretamente ou explicitamente nenhuma competência teórica ou metalingüística necessária ao ato de traduzir, mencionando apenas conhecimentos sobre tradução, de uma forma geral. Das subcompetências que envolvem conhecimentos declarativos, a subcompetência extralingüística seria composta por

conhecimentos sobre o mundo em geral, (bi)culturais e enciclopédicos; e a subcompetência conhecimentos sobre tradução seria integrada por conhecimentos “sobre os princípios que regem a tradução (unidade de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) e sobre aspectos profissionais (tipos de tarefa e de destinatário)” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). Esta última competência chegaria mais perto de uma subcompetência teórica da tradução. Hurtado Albir ressalta, ainda, a integração entre o funcionamento das subcompetências para formar a competência tradutória, porém define hierarquias. A competência estratégica seria a mais importante, pois serviria para “reparar deficiências e controlar todo o processo” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). O processo que envolveria a aquisição da competência tradutória, além de ser dinâmico e cíclico, e requerer competência de aprendizagem, seria dotado de possibilidade de reestruturação de conhecimentos (de conhecimento novato para conhecimento especializado), desenvolvendo, de forma integrada, os conhecimentos declarativos e operacionais (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30).

Em consonância com as ideias de Hurtado Albir (2005), o grupo PACTE (2014, p. 1) afirma que a categoria conhecimento sobre tradução envolve: o conceito de tradução e competência tradutória, de unidades de tradução, os tipos de problemas de tradução, as diferentes fases que envolvem o processo de tradução, os métodos necessários, os procedimentos usados (estratégias e técnicas), e o papel do *translation brief* e do público alvo. Esses elementos poderiam, em sua maior parte, mais facilmente ser identificados como conhecimentos sobre a profissão do/a tradutor/a. Para o grupo PACTE (2014, p. 109), a subcompetência conhecimentos sobre tradução é importante na aquisição da competência tradutória pois permite que o estudante progrida ao desenvolver um conhecimento mais dinâmico (noção textual, interpretativa, comunicativa e funcional) e menos estático (linguístico e literal) sobre o que é Tradução. Para eles, seria interessante que, ao final de um curso de tradução, o estudante fosse capaz de converter esse conhecimento declarativo dinâmico sobre Tradução em uma abordagem dinâmica da Tradução de um texto específico, além de encontrar soluções aceitáveis para problemas de tradução em cada contexto (PACTE, 2014, p. 110).<sup>20</sup> Podemos perceber que Hurtado Albir (2005) e o grupo PACTE (2014) não necessariamente consideram a Teoria da Tradução, ou seja, as correntes de pensamento sobre a Tradução ou a própria História da Tradução, e nem a atividade de teorizar, como elemento clara e

---

<sup>20</sup> Para Liparini Campos, Braga e Leipnitz (2015, p. 144), ainda faltam pesquisas para averiguar se um conceito mais dinâmico de Tradução indicaria mais qualidade nos textos traduzidos, e portanto, uma competência tradutória mais desenvolvida, como defende o grupo PACTE (2014).

necessariamente incluso na subcompetência conhecimentos sobre tradução.<sup>21</sup> A importância da Teoria da Tradução só parece mais evidente no trabalho de PACTE (2014) no momento em que argumentam que o conhecimento sobre tradução envolve o conceito de tradução ou competência tradutória, pois imaginamos que o estudante, provavelmente, não seria apresentado a apenas um conceito de tradução ou de competência tradutória. Apesar disso, falta uma explanação mais clara de como os estudantes teriam contato com esse conceito (ou conceitos) de Tradução, quais seriam e se poderiam ser identificados como teoria ou teorias da Tradução. Fato que corroborou a ideia de que os estudos de Hurtado Albir e do grupo PACTE demonstram pouca ênfase no Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução foi a palestra *La investigación en Didáctica de la Traducción*, organizada no âmbito do III Seminário de Pedagogia e Didática da Tradução, em que Hurtado Albir (2020) afirma que a teoria não teria um papel de destaque no Ensino-Aprendizagem de Tradução. Por outro lado, nessa mesma palestra, a autora afirma que a prática, em suas aulas, é permeada de reflexão.

Para Kiraly (1995, p. 2), para formarmos tradutores, é necessário que pensemos quais habilidades e conhecimentos os estudantes precisam ter para que se tornem tradutores profissionais e como professores podem criar um ambiente propício de aprendizagem para a aquisição dessas habilidades e desses conhecimentos. Conforme o autor, é necessária uma abordagem de ensino-aprendizagem de tradução que tenha base interdisciplinar, do contrário, as práticas behavioristas (que têm como princípio a noção de que se aprende tradução apenas traduzindo) continuariam sendo perpetuadas (KIRALY, 1995, p. 7). Ele compreende que o principal objetivo da Pedagogia da Tradução deveria ser a competência do tradutor e não a competência tradutória:

Um objetivo mais adequado da pedagogia seria a competência do tradutor em vez da competência tradutória. Ao escolher esse termo, a ênfase é colocada na natureza complexa da tarefa do tradutor profissional e as habilidades não linguísticas requeridas. (KIRALY, 1995, p. 16).<sup>22</sup>

Dessa forma, o autor muda o foco da atividade tradutória em si para a tarefa profissional do tradutor de forma mais abrangente, incluindo as habilidades não linguísticas necessárias para o ofício de tradutor. Kiraly (1995, p. 17) acredita que a pergunta que a Pedagogia da Tradução

<sup>21</sup> Sobre essa subcompetência, Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 315) deixam claro que “a subcompetência sobre conhecimentos em tradução é desenvolvida em disciplinas com enfoque nas teorias e áreas de pesquisa nos Estudos da Tradução”.

<sup>22</sup> “A more appropriate objective of translation pedagogy might be translator competence rather than translation competence. In choosing this term, emphasis is placed on the complex nature of the professional translator's task and the nonlinguistic skills that are required” (KIRALY, 2005, p. 16).

deveria se fazer é: quais são as habilidades especializadas do tradutor profissional? Para o autor, muitos desafios se apresentam para professores de Tradução que desejam desenvolver uma pedagogia sistemática de tradução, e um desses desafios é a dificuldade em distinguir os componentes da competência do tradutor e distinguir as competências relacionadas à linguagem, compartilhadas entre bilíngues, das competências profissionais (KIRALY, 1995, p. 19). Esses desafios teriam origem na ignorância em relação aos tipos de conhecimentos necessários para produzir traduções adequadas à uma situação, que incluem: “conhecimento cultural, conhecimento da área, conhecimento de textos e conhecimento linguístico, todos elementos da competência do tradutor”<sup>23</sup> (KIRALY, 1995, p. 107). Assim, uma pedagogia eficiente estaria preocupada em como e quais tipos de conhecimentos de tradução deveriam ser aprendidos ou adquiridos. “Uma pedagogia da tradução deveria focar em como melhor simular e providenciar experiência relevante em tradução em sala de aula para desenvolver competência” (KIRALY, 1995, p. 107). Em seu modelo de competência do tradutor, Kiraly a define como sendo:

(a) uma consciência do tradutor sobre fatores situacionais que podem estar envolvidos em determinada tarefa de tradução (expectativas de tradução construídas de contextos de situação); (b) o conhecimento relevante de tradução que o tradutor possui, incluindo, por exemplo, conhecimento linguístico de L1 e L2 (sintático, lexicosseântico, sociolinguístico, e textual), conhecimento cultural das culturas da L1 e L2 e conhecimento especializado sobre o assunto em consideração; e (c) a habilidade do tradutor em iniciar processos psicolinguísticos intuitivos e controlados, adequados para formular o texto na L2 e monitorar sua adequação como uma tradução do texto fonte (habilidades relevantes de tradução).<sup>24</sup> (KIRALY, 1995, p. 108, tradução nossa).

Para o autor, a dificuldade de definição de competência do tradutor está exatamente nos processos intuitivos e não controlados, visto que não podem ser observados. Deste modo, o ensino de tradução deveria focar em maximizar o processo intuitivo do tradutor (KIRALY, 1995, p. 109). Dentro dos conhecimentos relevantes de tradução, o autor cita quatro subcompetências identificadas por Canale e Swain: “(a) competência gramatical, (b)

<sup>23</sup> “*cultural knowledge, domain knowledge, knowledge of texts, and linguistic knowledge, all the elements of translator competence*” (KIRALY, 2005, p. 107).

<sup>24</sup> “*In the integrated model translator competence is (a) a translator's awareness of the situational factors that may be involved in a given translation task (translation expectations constructed from contexts of situation); (b) the translation-relevant knowledge that the translator possesses, including, for example, linguistic knowledge of L1 and L2 (syntactic, lexicosemantic, sociolinguistic, and textual), cultural knowledge of the L1 and L2 cultures, and specialized knowledge of the topic under consideration; and (c) the translator's ability to initiate appropriate intuitive and controlled psycholinguistic processes to formulate the L2 text and monitor its adequacy as a translation of the source text (translation-relevant skills)*” (KIRALY, 1995, p. 108).

competência estratégica, (c) competência sociolinguística e (d) competência discursiva”<sup>25</sup> (CANALE; SWAIN, 1980 *apud* KIRALY, 1995, p. 108, tradução nossa). Apesar disso, estaria claro, por meio de estudos de caso, que “muita da atividade cognitiva envolvida na atualização dessas competências compartilhadas acontece em um nível subconsciente, relativamente não controlado”<sup>26</sup> (KIRALY, 1995, p. 108, tradução nossa).

É importante ressaltar que a partir de 2000, com sua obra *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Kiraly muda sua perspectiva cognitivista e passa para uma visão socioconstrutivista, minimizando o papel do desenvolvimento da intuição no Ensino-Aprendizagem de Tradução, já que as intuições não poderiam ser ensinadas e nem cientificamente determinadas de forma precisa, e entendendo a tradução da seguinte forma: “Caracterizo a tradução em termos de um duplo vínculo: um interno, processo cognitivo e um externo, fenômeno social”<sup>27</sup> (KIRALY, 2000, p. 1). De uma perspectiva construtivista, as ideias apresentadas pelo autor não podem ser objetivas, da mesma forma que todos os atos de comunicação, não podendo ser relacionadas com a realidade ou com a verdade, visto que cada indivíduo possui seu filtro idiossincrático ao interpretar princípios, eventos e exemplos. Assim, cada professor e cada curso trataria de forma diferente a aplicação de seus métodos (KIRALY, 2000, p. 5).

Kiraly observa que a maioria dos professores de Tradução, como ele mesmo, não teve formação especial em métodos de Ensino-Aprendizagem de Tradução antes de começar a ministrar disciplinas em cursos superiores destinados à formação de tradutores, e que há uma extrema necessidade de programas que formem professores de Tradução para que haja a profissionalização da educação de tradutores (KIRALY, 2000, p. 6). Para ele, os professores deveriam saber: “como fazer pesquisa em sala de aula, como reconhecer e focar as habilidades e conhecimentos, que estão sempre em evolução, dos graduandos, e como criar ambientes em sala de aula que levem à competência profissional”<sup>28</sup> (KIRALY, 2000, p. 6, tradução nossa). O autor explica suas novas crenças:

Eu agora acredito que a natureza intersubjetiva do significado, do pensamento e da mente fornecem um quadro muito mais coerente para a elaboração de

---

<sup>25</sup> “(a) *grammatical competence*, (b) *strategic competence*, (c) *sociolinguistic competence*, and (d) *discourse competence*” (CANALE; SWAIN, 1980 *apud* KIRALY, 1995, p. 108).

<sup>26</sup> “[...] *much of the cognitive activity involved in the actualization of these shared competencies takes place at a subconscious, relatively uncontrolled level*” (KIRALY, 1995, p. 108).

<sup>27</sup> “*I depicted translation in terms of a double bind: as an internal, cognitive process and as an external, social phenomenon*” (KIRALY, 2000, p. 1).

<sup>28</sup> “*We can start to educate generations of educators who know how to do classroom research, how to recognize and focus on the ever-evolving skills and knowledge that our graduates will need, and how to design classroom environments that lead to professional competence*” (KIRALY, 2000, p. 6).

uma abordagem para formação de tradutores do que a abordagem dualista cognitiva/social. [...] os processos de pensamento de um indivíduo são tão intrinsecamente unidos com a história social daquela pessoa e suas interações interpessoais que é desnecessário inútil tentar dissecá-los e focá-los como entidades distintas.<sup>29</sup> (KIRALY, 2000, p. 7, tradução nossa).

Dessa forma, o autor sai da dicotomia cognitivo/social para o modelo do socioconstrutivismo, onde o cognitivo e o social estariam tão interligados que não seria possível a distinção entre ambos. Apesar da mudança de perspectiva, o autor continua a assinalar a importância da competência do tradutor, e não apenas da competência tradutória. Segundo ele, o desenvolvimento da competência do tradutor se daria principalmente por três fatores: *i*) o *feedback* dos clientes autores, leitores, tanto positivas quanto negativas, para criação de estratégias para problemas de tradução; *ii*) o contato e a colaboração com tradutores mais experientes; *iii*) as restrições e limitações do tradutor em seu contexto social (KIRALY, 2000, p. 8). Para o autor, não basta apenas a competência tradutória, pois mesmo que o tradutor a possua, necessitará cumprir com as expectativas dos clientes, que geralmente assumem que o tradutor possua o melhor computador com o melhor *software* de tradução e que saiba usá-lo perfeitamente, além de saber trabalhar com planilhas, programas gráficos, *software* de apresentação, tudo isso com o objetivo de traduzir (KIRALY, 2000, p. 11). Uma habilidade de se adaptar ao mercado e saber como fazer pesquisas de forma adequada e eficiente também são elementos importantes para o desenvolvimento dessa competência (KIRALY, 2000, p. 12).

Está claro, hoje em dia, que níveis altos de competência tradutória, competência na língua estrangeira, e competência na língua nativa são em si insuficientes, porém essenciais, características do perfil geral do tradutor. Mas a viabilidade comercial também depende da habilidade em usar ferramentas modernas do setor de uma maneira profissional, em pesquisar novos tópicos de maneira rápida e eficiente, em justificar o seu trabalho quando necessário, em negociar e colaborar com outros tradutores e especialistas do assunto para cumprir as suas tarefas.<sup>30</sup> (KIRALY, 2000, p. 13, tradução nossa).

---

<sup>29</sup> “I now believe that the social, inter-subjective nature of meaning, thought and mind provide a much more coherent framework for the elaboration of an approach to translator education than a two-track, cognitive/social approach. [...] an individual’s thought processes are so intricately intertwined with that person’s social history and interpersonal interactions that is unnecessary and pointless to try to dissect them and focus on them as distinct entities” (KIRALY, 2000, p. 7).

<sup>30</sup> “It is clear that today, high levels of translation competence, foreign language competence and native tongue competence are in themselves insufficient, albeit essential, features of the translator’s overall professional profile. But the translator’s marketability also depends on his or her ability to use the modern tools of the trade in a professional manner, to research new topics quickly and efficiently, to justify one’s work when necessary, to negotiate and collaborate with other translators and subject matter experts to accomplish tasks at hand” (KIRALY, 2000, p. 13).

Dessa forma, o autor defende que é necessário mais do que aprender habilidades específicas que permitam a produção de um texto alvo aceitável baseado em um texto fonte, ou seja, seria necessário mais que a competência tradutória. A competência do tradutor envolveria, além da competência tradutória, a associação a algumas comunidades, como a dos especialistas da área, usuários da língua estrangeira e das ferramentas tecnológicas necessárias<sup>31</sup> (KIRALY, 2000, p. 13).

As habilidades, conhecimentos e estratégias que os tradutores deveriam ter adquirido ao completar seus estudos e entrar na vida profissional serão determinados pela própria comunidade cultural e de conhecimento. As normas de tradução diferem de cultura para cultura e elas evoluem com o tempo, então nós, como professores não podemos identificar e ensinar normas como se elas fossem estáticas e imutáveis.<sup>32</sup> (KIRALY, 2000, p. 13, tradução nossa).

Pelo fato de as normas de tradução serem diferentes em cada cultura e sempre mudarem, seria difícil estabelecer o exato conhecimento, como se houvesse uma norma universal, que os estudantes de Tradução deveriam adquirir até o final de sua formação. Consequentemente, também seria uma habilidade necessária ao tradutor, fazendo parte da competência do tradutor, a de identificar e adequar essas normas em novas comunidades, ou mesmo a de quebrar essas normas (KIRALY, 2000, p. 13).

O autor lembra que o trabalho de tradutor varia também de acordo com o tipo de trabalho: secretaria, *freelancer*, tradutor de empresa privada ou tradutor do setor público. Assim, a competência do tradutor não se refere inicialmente a saber traduzir corretamente, mas sim à capacidade de usar ferramentas e informação para realizar traduções aceitáveis de acordo com a comunidade em questão, além de saber trabalhar de forma cooperativa nas comunidades de tradutores e especialistas das áreas (KIRALY, 2000, p. 14).

Em relação à competência profissional do tradutor, o autor faz uma distinção entre *expertise*<sup>33</sup> e profissionalismo, caracterizando-as como duas subcompetências separadas, mas inter-relacionadas. A *expertise* seria a competência mais enfatizada nas aulas de tradução. “Eu descreveria a *expertise* como a competência de cumprir tarefas de tradução, satisfazendo o

---

<sup>31</sup> Esses elementos ou subcompetências estão incluídos em outros modelos que utilizam o termo *competência tradutória*.

<sup>32</sup> “*The skills, knowledge and strategies that translators should have acquired by the time they complete their studies and enter professional life will be determined by the respective knowledge and cultural communities themselves. Translation norms do differ from culture to culture and they do evolve over time, so we as teachers cannot identify and teach norms as if they were static and immutable*” (KIRALY, 2000, p. 13).

<sup>33</sup> Optamos por não traduzir e manter a palavra *expertise* como o autor usa no original. Consideramos traduzir por conhecimento especializado, mas talvez não fosse a ideia do autor que o conhecimento, por si só, seja visto como uma competência, tendo em mente que a palavra *expertise* pode dizer respeito à experiência, ou à própria competência.

cliente de acordo com normas e convenções da profissão em relação à produção de um texto traduzido *per se*”<sup>34</sup> (KIRALY, 2000, p. 30). Dessa forma, a expertise diria respeito aos diversos elementos que fazem parte do processo de tradução.

*Expertise* incluiria não apenas a efetiva utilização e criação de estratégias para lidar com problemas específicos de tradução [...], mas também a habilidade de usar adequadamente ferramentas computacionais, de formatar textos de forma correta, fazer pesquisa terminológica de forma a atender às necessidades dos clientes de consistência e precisão, assim como, por exemplo, a habilidade de pesquisar um novo assunto em questão apropriadamente para traduzir um texto de maneira aceitável para o cliente.<sup>35</sup> (KIRALY, 2000, p. 30-31, tradução nossa).

A *expertise*, assim, trataria do processo de tradução que resulta num produto aceitável de tradução. Já o profissionalismo envolveria a matrix social no qual o tradutor está envolvido ao realizar seu trabalho.

Profissionalismo, por outro lado, caracterizaria a habilidade do tradutor em trabalhar dentro das restrições sociais e éticas das situações de tradução de forma consistente com as normas da profissão. Isso envolveria aspectos como o comprometimento em cumprir prazos e informar ao cliente em tempo hábil se a tradução sairá atrasada, cobrar taxas apropriadas por serviços de tradução sem extorquir o cliente e nem oferecer preços baixos para eliminar a competição.<sup>36</sup> (KIRALY, 2000, p. 31, tradução nossa).

O autor infere que o profissionalismo, como uma subcompetência que faz parte da competência do tradutor, é pouco enfatizada na formação de tradutores, sendo a *expertise* a subcompetência com o foco quase que exclusivo (KIRALY, 2000, p. 31).

Kiraly define a visão de competência do tradutor como: “uma interação de processos culturais cognitivos e intuitivos que é complexa, altamente individualizada e dependente do

---

<sup>34</sup> “*Expertise I would describe as the competence to accomplish translations tasks to the satisfaction of clients and in accordance with the norms and conventions of the profession with respect to producing a translated text per se*” (KIRALY, 2000, p. 30).

<sup>35</sup> “*Expertise would include not only the effective utilisation and creation of strategies for dealing with specific translation problems [...], but also the ability to use appropriate computer-based tools, to format text appropriately, to do terminological research in a manner that meets client’s needs for consistency and accuracy, as well as, for example, the ability to research a new subject matter adequately in order to translate a text in a manner acceptable to the client*” (KIRALY, 2000, p. 30-31).

<sup>36</sup> “*Professionalism, on the other hand, would characterize the translator’s ability to work within the social and ethical constraints of translation situations in a manner that is consistent with the norms of the profession. This would involve aspects like the commitment to meet deadlines and to inform a client in due time if a translation will be late, to charge appropriate fees for translational services without either gouging a customer or dumping one’s services on the market to undercut the competition*” (KIRALY, 2000, p. 31).

contexto social”<sup>37</sup> (KIRALY, 2000, p. 49, tradução nossa). O papel da intuição seria importante no traduzir de cada indivíduo e se basearia na experiência pessoal com a língua e o mundo.

Se enxergarmos a competência do tradutor como um complexo de habilidades e capacidades criativo, altamente intuitivo, construído socialmente e multifacetado, então o objetivo principal do ensino-aprendizagem de tradução incluirá aumentar a consciência dos estudantes dos fatores que envolvem a tradução, ajudá-los a desenvolver seu próprio conceito de tradutor, e auxiliar na construção colaborativa de ferramentas personalizadas que permitirão que cada estudante funcione na comunidade de intervenção da linguagem após a graduação.<sup>38</sup> (KIRALY, 2000, p. 49, tradução nossa).

Podemos perceber que Kiraly, ao mencionar que, durante o desenvolvimento da competência do tradutor, é necessário que o estudante perceba melhor os fatores que envolvem a tradução, está corroborando a ideia de que o estudante de Tradução deve desenvolver uma competência teórica da tradução, visto que os fatores que envolvem a Tradução podem ser encontrados também na literatura sobre Estudos da Tradução, no geral, e sobre os Estudos Descritivos da Tradução, especificamente. Menciona também que o estudante deve desenvolver ainda seu autoconceito de tradutor ou autoimagem, que pode se relacionar ao desenvolvimento inicial da capacidade de teorizar do estudante, o que também se mostra importante na tarefa do tradutor, já que seu processo de trabalho é geralmente bem individualizado.

Já Christiane Nord (1996) discute a prática pedagógica por meio de um método de ensino-aprendizagem de tradução orientado à prática. Apesar disso, para a aquisição da competência do tradutor, ela reconhece a importância da introdução aos estudos da tradução, isto é, estudos teóricos da tradução, para que o estudante desenvolva familiaridade com as habilidades necessárias para essa competência. Kiraly concorda que o aluno iniciante deva passar por esse estágio inicial, que envolve os Estudos da Tradução, de aumento de consciência sobre a natureza do trabalho e da competência do tradutor (KIRALY, 2000, p. 59-60). As habilidades que Nord (1996, p. 316 *apud* KIRALY, 2000, p. 55, tradução nossa) menciona são: “habilidade analítica para comparar a tarefa de tradução e o texto-fonte; habilidade para selecionar estratégias adequadas; criatividade linguística para a implementação de decisões; e

---

<sup>37</sup> “a complex, highly individualized and social-context dependent interplay of cultural, cognitive and intuitive processes” (KIRALY, 2000, p. 49).

<sup>38</sup> “If we see translator competence as a creative, largely intuitive, socially-constructed, and multi-faceted complex of skills and abilities, then the primary goals of translator education will include raising students’ awareness of the factors involved in translation, helping them develop their own translator’s self-concept, and assisting in the collaborative construction of individually tailored tools that will allow every student to function within the language mediation community upon graduation” (KIRALY, 2000, p. 49).

habilidade crítica para garantir a qualidade”.<sup>39</sup> Assim, Kiraly observa que o conhecimento relevante de tradução, para Nord, inclui “conhecimento prático e do assunto em questão, conhecimento linguístico e cultural, conhecimento teórico e metodológico e uma sensibilidade para diferenças culturais”<sup>40</sup> (NORD, 1996 *apud* KIRALY, 2000, p. 55, tradução nossa). Porém, o autor critica o papel central do professor que o modelo de Nord preconiza, o que tornaria o sucesso do aluno dependente do julgamento exclusivo do professor, como os modelos tradicionais já o faziam.

Kiraly prefere não definir competência como sinônimo de *expertise*. Dessa forma, o desenvolvimento da competência do tradutor estaria em função não só da *expertise* do estudante, mas também de sua autonomia, dentro de um contexto de prática autêntica, pois a *expertise* viria com muitos anos de experiência após o término dos estudos (KIRALY, 2000, p. 57). Em relação ao Ensino-Aprendizagem dos Estudos da Tradução, ou seja, o Ensino-Aprendizagem do que seria a parte teórica da tradução, Kiraly argumenta:

De uma perspectiva socioconstrutivista, a introdução aos estudos da tradução deve ser vista mais como o lugar de um encontro inicial entre um grupo na fronteira entre a comunidade de não-tradutores e a de tradutores profissionais. Aqui, o grupo começa a gerar suas próprias ferramentas cognitivas viáveis, se apropriando delas por meio de interação com a comunidade de conhecimento e com seus colegas.<sup>41</sup> (KIRALY, 2000, p. 62, tradução nossa).

Apesar de concordar com Nord que o estudante precisa, com as aulas de introdução aos Estudos da Tradução, se familiarizar com aspectos da competência do tradutor antes de iniciar a prática de tradução, Kiraly prefere não definir essas aulas como sendo fornecedoras de conhecimentos e habilidades prontas, mas como um encontro inicial do grupo de estudantes com a comunidade de tradutores profissionais.

Para Kiraly, o conhecimento não é algo que possa ser distribuído, mas sim adquirido com a própria experiência. Segundo ele, é difícil sair da performance didática, mesmo aplicando os exercícios de tradução que Nord sugere e que geralmente seriam realizados no ensino-aprendizagem de Tradução, pois os conceitos de aulas de exercício que os professores teriam

---

<sup>39</sup> “Analytical ability for comparing the translation assignment and the source text; the ability to select appropriate strategies; linguistic creativity for the implementation of decisions; and judgmental ability for quality assurance” (NORD, 1996, p. 316 *apud* KIRALY 2000, p. 55)

<sup>40</sup> “Nord’s translation-relevant knowledge includes practical and subject-matter knowledge, linguistic and cultural knowledge, theoretical and methodological knowledge and a sensitivity to cultural differences” (NORD, 1996 *apud* KIRALY, 2000, p. 55).

<sup>41</sup> “From a social constructivist perspective, the introduction to translation studies class might best be seen as the site of an initial encounter between a group at the boundary between the community of non-translators and that of professional translators. Here the group begins to generate its own viable cognitive tools, appropriating them through interaction with the knowledge community and with their peers” (KIRALY, 2000, p. 62).

estariam geralmente ligados a suposições objetivistas sobre ensino-aprendizagem. Dessa forma, deveria haver uma distribuição melhor de autoridade e responsabilidade entre o professor e o estudante (KIRALY, 2000, p. 62). Os programas de estudo de Tradução estariam mais baseados em uma abordagem positivista, em que o construtivismo seria mais exceção do que norma, tornando alunos e professores relutantes em relação à mudança de atitude no ensino-aprendizagem (KIRALY, 2000, p. 62). Seja qual for a abordagem, seria necessário que houvesse um quadro teórico forte para baseá-la (KIRALY, 2000, p. 99).

Em 1988, Christiane Nord, em sua obra *Textanalyse und Übersetzen*, traduzido para o inglês em 2005 pela própria Nord e por Penelope Sparrow, ressalta que a ideia de que traduzir só se aprende traduzindo seria uma abordagem behaviorista (NORD, 2005, p. 161). A autora destaca que, apesar de a maioria das graduações em Tradução terem mais da metade da grade horária destinada à prática de tradução, essas aulas ensinam mais que a competência tradutória em si, a qual ela chama, no sentido estrito, de competência de transferência, mas também desenvolvem outras competências relevantes para a tradução como:

(a) competência linguística na língua nativa (L1) e na língua estrangeira (L2) em relação aos aspectos semânticos e formais do vocabulário e gramática, variedades de linguagens, registro e estilo, convenções de gênero, etc., (b) competência cultural (ex. estudos da área em questão sobre a cultura alvo, desde o cotidiano até instituições políticas), (c) competência factual em, por vezes, áreas altamente especializadas (ex. conhecimento da lei matrimonial, políticas econômicas, balança comercial, tecnologia da informação, etc.), e (d) competência técnica para documentação e pesquisa (uso de dicionários, métodos bibliográficos, armazenamento de informação, etc.).<sup>42</sup> (NORD, 2005, p. 161, tradução nossa).

A autora acredita que todas essas cinco competências podem ser ensinadas em disciplinas separadas, fazendo com que a aula prática de tradução esteja focada exclusivamente no desenvolvimento da competência de transferência, mesmo que outras competências acabem se desenvolvendo simultaneamente (NORD, 2005, p. 162).

Por sua vez, Christina Schäffner, define competência tradutória como:

Um conceito complexo que envolve uma consciência e uma reflexão consciente sobre todos os fatores relevantes para a produção de um texto-alvo que cumpra adequadamente sua função específica para seus destinatários-

<sup>42</sup> “(a) *linguistic competence in the native language (L1) and in the foreign language (L2) with regard to formal and semantic aspects of vocabulary and grammar, language varieties, register and style, genre conventions, etc.*, (b) *cultural competence (e.g. areal studies about the target culture ranging from everyday life to social and political institutions)*, (c) *factual competence in sometimes highly specialized fields (e.g. knowledge of matrimonial law, economic policies, balance of trade, information technology, etc.)*. and (d) *technical competence for documentation and research (use of dictionaries bibliographical methods, storage of information, etc.)*” (NORD, 2005, p. 161).

alvo. Tal competência requer mais que um bom conhecimento dos sistemas linguísticos da língua 1 e da língua 2.<sup>43</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 146, tradução nossa).

Para a autora, essa competência tradutória envolve também, no mínimo, conhecimento de convenções comunicativas e tipológicas-textuais em ambas as culturas, além de habilidades de pesquisa e conhecimento específico do assunto e da cultura (SCHÄFFNER, 2000, p. 146). Ela cria uma lista não exaustiva das competências mais específicas que envolvem o trabalho de tradução:

1. Competência linguística das línguas em questão;
2. Competência cultural, conhecimento geral sobre aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais, etc. nos respectivos países;
3. Competência textual, conhecimento de regularidades e convenções de textos, gêneros, tipos de texto;
4. Competência específica no domínio/assunto, conhecimento do assunto, área de expertise;
5. Competência de pesquisa, competência estratégica geral cujo objetivo é a habilidade de resolver problemas específicos da transferência transcultural de textos;
6. Competência de transferência, habilidade de produzir textos-alvo que satisfaçam as demandas da tarefa de tradução.<sup>44</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 146, tradução nossa, grifos no original).

Schäffner lista, assim, seis subcompetências, mas admite que essas são apenas as competências mais específicas, havendo outras competências que não são facilmente definíveis ou identificáveis, dependentes de outras subcompetências, que não podem ser vistas separadamente, como se fossem unidades.

Em um trabalho de 2006, Gonçalves e Machado identificaram 17 categorias de subcompetências da competência do tradutor:

1. Competência linguística na língua materna [...]
2. Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s) [...]
3. Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s) [...]
4. Competência pragmática e sociolinguística na língua materna [...]

---

<sup>43</sup> “a complex notion which involves an awareness of and conscious reflection on all the relevant factors for the production of a target text (TT) that appropriately fulfils its specified function for its target addressees. Such a competence requires more than a sound knowledge of the linguistic systems of L1 and L2” (SCHÄFFNER, 2000, p. 146).

<sup>44</sup> “1. Linguistic competence of the languages concerned; 2. Cultural competence, i.e. general knowledge about historical, political, economic, cultural, etc. aspects in the respective countries; 3. Textual competence, i.e. knowledge of regularities and conventions of texts, genres, text types; 4. Domain/subject specific competence, i.e. knowledge of the relevant subject, the area of expertise; 5. (Re)search competence, i.e. a general strategy competence whose aim is the ability to resolve problems specific to the cross-cultural transfer of texts; 6. Transfer competence, i.e. ability to produce target texts that satisfy the demands of the translation task” (SCHÄFFNER, 2000, p. 146).

5. Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeiras(s) [...]
  6. Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho [...]
  7. Conhecimentos temáticos [...]
  8. Terminologia [...]
  9. Conhecimentos declarativos sobre tradução [...]
  10. Conhecimento relacionado à prática profissional [...]
  11. Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação [...]
  12. Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução [...]
  13. Conhecimentos operativos/ procedimentais sobre tradução [...]
  14. Aspectos cognitivos [...]
  15. Aspectos metacognitivos [...]
  16. Conhecimentos contrastivos [...]
  17. Aspectos emocionais/subjetivos [...]
- (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 53-56).

Para os autores, naquela época, essas eram as 17 categorias de conhecimentos, habilidades e subcompetências propostas em relação à constituição da competência do tradutor. Podemos perceber que a subcompetência 9 (conhecimentos declarativos sobre tradução) retrata a competência teórica, que envolveria os conhecimentos teóricos sobre tradução. Gonçalves e Machado (2006, p. 55) reconhecem que o grupo PACTE (2003) denominava essa subcompetência apenas como *conhecimento sobre tradução*, não mencionando nada diretamente sobre teoria ou teorização, mas de certa forma, abarcando a teoria da tradução. Os autores também definem que a categoria de número 15 (aspectos metacognitivos) poderia ser considerada uma subdivisão daquela de número 9, pois esses aspectos metacognitivos envolveriam competências metaconscientes, incluindo mecanismos cognitivos de alto nível (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 55-56).

Em 2015, dessa vez em um trabalho solo, Gonçalves ressalta que, mesmo depois de passados nove anos, ainda são incipientes as iniciativas voltadas para a aplicação dos achados e desenvolvimentos conceituais dos estudos sobre competência tradutória à didática da tradução, mesmo com a criação de novas graduações em Tradução nos últimos anos (GONÇALVES, 2015, p. 114). Apesar disso, seria de extrema importância o diálogo entre os estudos descritivos e aplicados sobre competência tradutória e a didática da tradução (GONÇALVES, 2015, p. 116). Gonçalves também faz uma análise componencial da competência tradutória, e a define em subcompetências, pois para ele, a competência tradutória envolveria diferentes habilidades e conhecimentos, não sendo algo monolítico, mas conjugado (GONÇALVES, 2015, p. 117). Ele afirma que:

verifica-se a proposição de algumas competências denominadas de *capacidades* (quando envolvem conhecimentos de mais de um nível cognitivo

– procedimental, declarativo, estratégico e/ou explicativo), enquanto há outras de amplitude mais restrita e específica no ambiente cognitivo, denominadas *habilidades* ou *conhecimentos*. (GONÇALVES, 2018, p. 172-173, grifos do autor).

Dessa forma, um conhecimento, além das capacidades, pode fazer parte de uma competência, podendo ser considerado uma subcompetência, e que também pode ser composta por uma habilidade. Gonçalves (2018) reformula a proposta de Gonçalves e Machado (2006) e desta vez, menciona os seguintes componentes das subcompetências tradutórias:

Quadro 1 – Componentes das subcompetências tradutórias

[Subcompetência pragmática interlingual]

1. Capacidade pragmática/estratégica.

[Subcompetências nas línguas de trabalho (língua fonte + língua alvo)]

2. Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho;

3. Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho.

[Subcompetências extralinguísticas (cf. PACTE, 2003)]

4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho;

4a. Capacidade em cultura geral;

5. Capacidade temática;

5a. Conhecimento terminológico.

[Subcompetência KAT – conhecimentos sobre tradução]

6. *Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução.*

[Subcompetências INST – instrumental/profissional]

7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução;

7a. Habilidade em pesquisa;

8. Habilidade sociointerativa/profissional.

[Subcompetências auxiliares (psicomotricidade, ergonomia, motivação, socioafetividade etc.)]

9. Fatores psicofisiológicos;

9a. Fatores emocionais/subjetivos.

[Competências e subcompetências não diretamente relacionadas à tradução]

10. Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados.

Fonte: Gonçalves (2018, p. 173, grifo nosso).

Podemos perceber que, de 17, no trabalho de Gonçalves e Machado (2006), os subcomponentes passam a ser 14 em Gonçalves (2018) (10 componentes e 4 subcomponentes). O conhecimento teórico e metateórico sobre tradução é explicitado como tal (subcomponente 6), ganhando uma nomenclatura que situa claramente a necessidade da Teoria da Tradução no Ensino-Aprendizagem de Tradução. Essa subcompetência deveria ser desenvolvida pelo tradutor em formação, ao lado de tantas outras habilidades e conhecimentos, práticos ou não. Gonçalves (2015) define o conhecimento teórico e metateórico sobre tradução da seguinte forma:

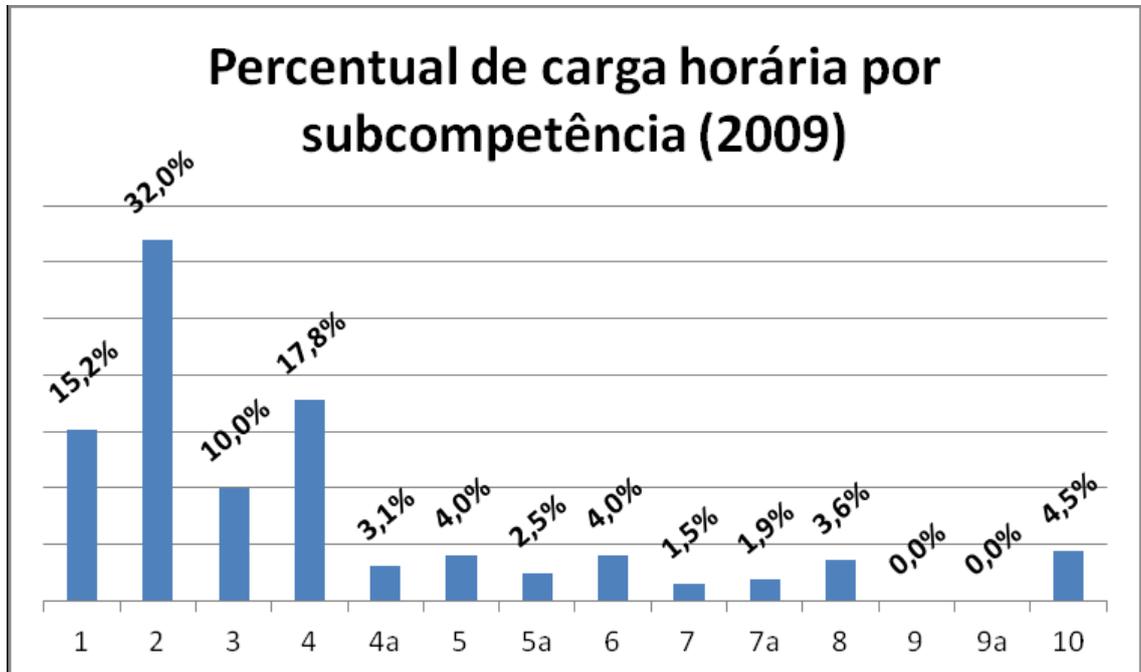
conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento. Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução. (GONÇALVES, 2015, p. 121).

Gonçalves (2015, p. 121) observa que essa categorização das subcompetências não seria definitiva nem exaustiva, mas sim um ponto inicial para a discussão. As disciplinas teóricas de tradução seriam as principais responsáveis por promover o conhecimento declarativo e metacognitivo sobre tradução, mas não seriam as únicas voltadas a esse conhecimento, visto que Gonçalves acredita que determinada disciplina não desenvolva apenas um tipo específico de capacidade, conhecimento ou habilidade, mas sim, que há uma pluralidade de competências sendo desenvolvidas simultaneamente por uma disciplina (GONÇALVES, 2015, p. 123).

Apesar disso, em seu trabalho, o autor atribuiu de uma a duas subcompetências a cada disciplina das graduações em Tradução ofertadas em IES brasileiras (para os anos de 2009 e 2014) para estabelecer um quadro da distribuição proporcional dessas subcompetências, o que

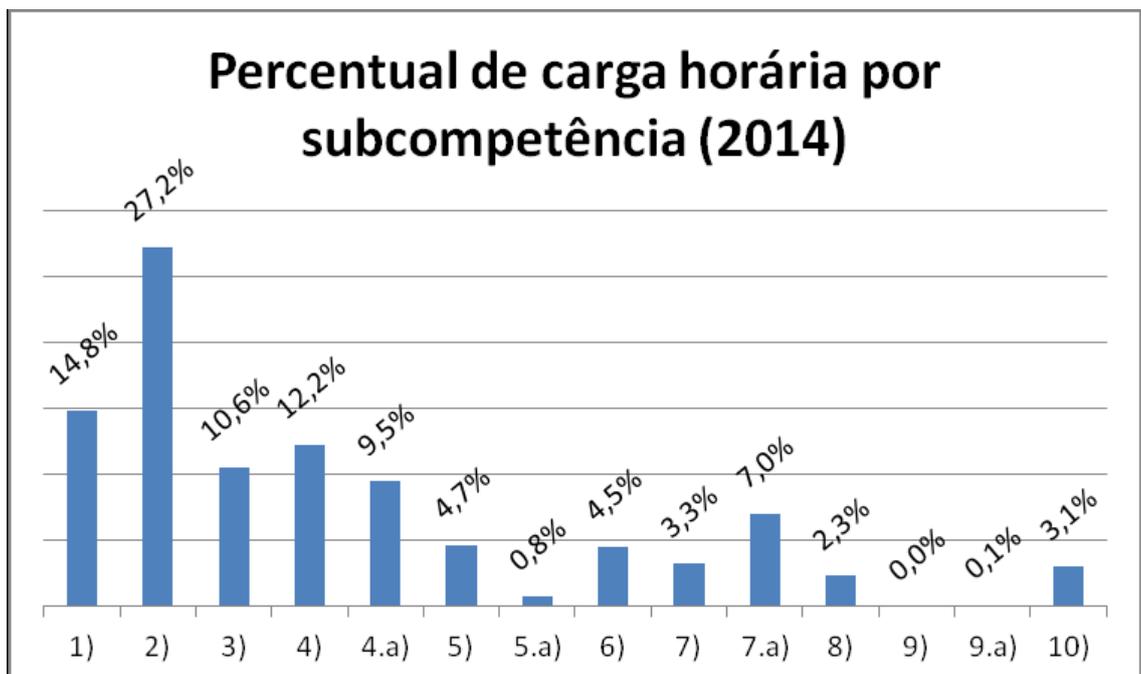
o fez chegar à porcentagem da carga horária de formação destinada a cada componente da competência tradutória, ilustradas nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2009)



Fonte: Gonçalves (2015).

Gráfico 2 – Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2014)



Fonte: Gonçalves (2015, p. 124).

Legenda:

- 1) Capacidade pragmática/ estratégica.
- 2) Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho.
- 3) Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho.
- 4) Capacidade nas culturas das línguas de trabalho.
- 4a) Capacidade em cultura geral.
- 5) Capacidade temática.
- 5a) Conhecimento terminológico.
- 6) Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução.
- 7) Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução.
- 7a) Habilidade em pesquisa.
- 8) Habilidade sociointerativa/ profissional.
- 9) Fatores psicofisiológicos.
- 9a) Fatores emocionais/ subjetivos.
- 10) Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados.

De acordo com sua pesquisa, em 2009, apenas 4% da carga horária das graduações voltadas à formação de tradutores no Brasil destinava-se ao conhecimento teórico e metateórico sobre tradução. Em 2014, esse número sobe para 4,5%. Um crescimento ainda muito tímido que pode indicar a pouca relevância dada às questões teóricas da tradução. O próprio autor reconhece que o espaço para as Teorias de Tradução é diminuto e questiona: “não seria o momento de dar mais ênfase ao objeto teórico da tradução?” (GONÇALVES, 2015, p. 126).

A maior parte da carga horária, tanto em 2009 quanto em 2015, é destinada à subcompetência 2, a capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho. Essa capacidade tem o foco no “desenvolvimento do conhecimento e das habilidades formais e estruturais nas línguas envolvidas na tradução” (GONÇALVES, 2015, p. 125). O autor acredita que essa ênfase muitas vezes acontece em detrimento de outras subcompetências:

Não quero afirmar aqui que a carga horária das disciplinas de língua estrangeira, língua materna e estudos linguísticos deva ser reduzida. Entretanto, tal ênfase me parece ainda influenciada pela concepção de que a tradução se constitui como uma competência prioritariamente interlinguística, o que pode levar (e tem levado) a uma visão reducionista do que envolve essa atividade (GONÇALVES, 2015, p. 125).

Questionamo-nos se essa visão reducionista, instaurada nos bacharelados em Tradução, que prioriza o subcomponente da competência tradutória/do tradutor *capacidade linguística e metalinguística nas línguas de trabalho*, não indicaria a necessidade de mudanças significativas nos currículos das graduações destinadas à formação de tradutores, visto que muitos estudos (KIRALY, 1995; 2000; PACTE, 2003; HURTADO ALBIR, 2005; NORD, 2005, GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2015) esclarecem que essa capacidade é apenas uma de muitas outras que devem ser desenvolvidas pelo tradutor em formação.

Gonçalves (2015, p. 127) concorda mais com a visão de Alves, Magalhães e Pagano (2000), quando falam da importância da reflexão nos processos e mecanismos da tradução na formação de tradutores, do que com o posicionamento do grupo PACTE (2003), para o qual a competência tradutória é principalmente um tipo de conhecimento operativo ou procedimental, e, portanto se realizaria essencialmente por meio do nível cognitivo das habilidades.

No domínio cognitivo, uma competência se realiza através de capacidades – essas incluem processos que operam em diversos níveis de complexidade cognitiva e consciência, começando das habilidades, passando pelos conhecimentos e chegando aos metaconhecimentos. Com isso se defende que a tradução não está limitada a um tipo de competência que possa ser definida como essencialmente procedimental ou seja, que envolve principalmente os níveis das habilidades. (GONÇALVES, 2015, p. 127).

O autor esclarece, dessa forma, que a competência compreende capacidades que envolvem sistemas sensorio-motores, habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos, indo além do nível meramente procedimental ou das habilidades. Com efeito, definir a tradução como algo essencialmente procedimental seria limitar a tradução apenas ao nível das habilidades.

Nessa divergência teórica e no aprofundamento dessas discussões é que poderá ser encontrado um fundamento mais seguro sobre a carga teórica que deve ser incluída no currículo de formação do tradutor. (GONÇALVES, 2015, p. 127).

O autor postula, dessa forma, a indispensabilidade de se continuar as discussões sobre o currículo das graduações destinadas à formação de tradutores, pois essas ainda se encontram inacabadas, como toda discussão sobre currículos em geral, além da necessidade expressa do espaço da teoria no currículo dos bacharelados em Tradução.

Em parcial consonância com Gonçalves (2015), Schäffner (2000) acredita que apenas as competências de transferência e de pesquisa seriam consideradas mais procedimentais e dinâmicas, relacionadas com o *saber como e por quê*. As competências linguística, cultural, textual e do domínio ou da área de trabalho seriam relacionadas com o conhecimento mais estático (*saber o quê*) (SCHÄFFNER, 2000, p. 148). Assim, Schäffner (2000) afirma que as competências que envolvem o fazer tradutório vão além de habilidades procedimentais, ou seja, as competências necessárias para o trabalho de tradução são mais que competências que sinalizam habilidades práticas, envolvendo também conhecimentos e capacidades teóricas.

O ensino-aprendizagem de tradução não é meramente uma atividade de produção de habilidades, ele também precisa de um quadro e uma base teórica.

Sem nenhum conhecimento de conceitos básicos e abordagens da tradução, os estudantes não terão, ou terão de forma inadequada, conhecimento do que é requisitado para os produtos de sua atividade.<sup>45</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 155, tradução nossa).

Dessa forma, o Ensino-Aprendizagem de Tradução deveria, necessariamente, se atentar aos conhecimentos sobre os conceitos de Tradução. Vemos a importância de entender a competência tradutória, visto que, de acordo com Schäffner e Adab (2000, p. x), existiria consenso que o objetivo principal de qualquer programa de Ensino-Aprendizagem de Tradução deveria ser o desenvolvimento dessa competência. As autoras acreditam que o meio mais efetivo para desenvolver essa competência é em uma instituição de ensino superior. Dessa forma, seria primordial a pesquisa nessas instituições:

Seria, assim, útil e relevante, no interesse da profissão e também daqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem, não apenas estudantes, mas também acadêmicos, observar mais atentamente a prática atual em diferentes instituições ao redor do mundo que oferecem programas em tradução, para ver se alguns princípios fundamentais podem ser encontrados que baseiem o desenvolvimento do programa.<sup>46</sup> (SCHÄFFNER; ADAB, 2000, p. xi, tradução nossa).

Deste modo, a pesquisa da prática institucional desses programas seria essencial, incluindo aí, pesquisas em sala de aula que revelem a prática docente e discente de cada disciplina dos bacharelados, incluindo a disciplina de teoria, que muitos autores (GONÇALVES, 2015; PUNGARTNIK, 2015; SCHÄFFNER; ADAB, 2000; LEAL, 2014) consideram negligenciada. Por conseguinte, é fundamental a definição de metodologias de pesquisa para essas observações.

Reconhecendo que teoria e prática são áreas interdependentes dos Estudos da Tradução e considerando a importância da teoria, visto que tanto a prática requer referência à teoria para fornecer bases para um quadro conceitual, quanto a teoria pode incorporar achados de estudos empíricos (SCHÄFFNER; ADAB, 2000, p. xiv), discutiremos, a seguir, o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, pois o nosso interesse é no desenvolvimento das subcompetências teórica e metateórica nos bacharelados em tradução.

---

<sup>45</sup> “*Translator training is not merely a skill-producing activity, it also needs a theoretical framework and foundation. Without any knowledge of basic concepts and approaches to translation, the students would have no or only very inadequate knowledge of what is required for the products of their activity*” (SCHÄFFNER, 2000, p. 155).

<sup>46</sup> “*It would therefore be useful and relevant, in the interests of the profession as much as in the interests of those participating in the training process, not only students but also academics, to look more closely at current practice in the different institutions around the world which offer translation programmes, to see if some fundamental principles can be found which underlie programme development*” (SCHÄFFNER e ADAB, 2000, p. xi).

### 2.2.3 O Ensino-aprendizagem de Teoria da Tradução

Diversos são os autores que discorrem sobre a relação teoria e prática no Ensino-Aprendizagem de Tradução, e como a tradução é uma atividade, o comum é que se fale dos aspectos do ensino-aprendizagem da prática, apesar de as disciplinas teóricas também constarem nos bacharelados em Tradução. O mercado profissional e, algumas vezes, até mesmo o ambiente acadêmico se mostram receosos quanto à relevância da Teoria da Tradução (LEAL, 2014). As discussões sobre o ensino-aprendizagem da prática parecem ter primazia nos estudos didático-pedagógicos da Tradução, em detrimento do ensino-aprendizagem da teoria, como podemos constatar analisando a obra de autores proeminentes da área do Ensino-Aprendizagem de Tradução e Formação de Tradutores.

Analisaremos, primeiramente, algumas observações de Shreve (1995), Meschonnic (2010), Christina Schäffner (2000), entre outros autores, sobre o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução. Veremos, a seguir, como Dorothy Kelly (2014), Daniel Gile (2009) e Jean Delisle (2005) abordam a relação teoria e prática no Ensino-Aprendizagem de Tradução e como abordam, especificamente, o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, pois além de ser o foco deste trabalho, é o tema em que se fazem considerações mais contundentes sobre essa relação, pois é o lugar em que o ensino-aprendizagem de teoria é abordado, mesmo que superficialmente, geralmente associado ao ensino-aprendizagem da prática. Destas obras, o trabalho de Delisle (2005) é o que mais detalha o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, especificamente, e mesmo assim, são dedicados apenas dois capítulos ao tema. Finalizaremos, então, este tópico com algumas considerações de Echeverri (2018) e Neckel (2018).

Para Shreve (1995), a discussão entre teoria e prática é recorrente na Pedagogia da Tradução, e uma importância maior é dada à prática pelo fato de a tradução ser uma atividade prática; assim, o professor deve ensinar técnicas para essa prática, baseando seus ensinamentos na prática de tradução pelos estudantes. Dessa forma, “a pedagogia da tradução deve ser baseada em teorias da tradução que emergem da própria prática de tradução” (SHREVE, 1995, p. X, tradução nossa)<sup>47</sup> e, conseqüentemente, “a pedagogia da tradução sem uma base teórica será uma pedagogia cega” (SHREVE, 1995, p. X, tradução nossa).<sup>48</sup> Ele defende, assim, uma Pedagogia da Tradução descritiva, baseada em uma teoria adequada dos processos de tradução,

---

<sup>47</sup> “*Translation pedagogy has to be based on theories of translation that emerge from translation practice itself*” (KIRALY, 1995, p. X).

<sup>48</sup> “*A translation pedagogy without a theoretical basis will be a blind pedagogy*” (KIRALY, 1995, p. X).

e que tenha validade psicológica. As teorias necessárias seriam aquelas que descrevem a prática de tradução, baseando-se em entendimentos empíricos (SHREVE, 1995, p. X).

Meschonnic (2010) nos ajuda a questionar qual papel as instituições de ensino superior exercem na definição do lugar que a teoria ocupa na formação de tradutores quando defende que o ponto de vista sob o qual é concebido a Tradução deixou de ser empírico para ser empirista, baseado todo na experiência e uma particular rejeição à teoria. O autor afirma que esse ponto de vista é o dos profissionais da tradução, e fundamenta atualmente o ensino de tradução nas escolas de intérpretes e tradutores (MESCHONNIC, 2010, p. XXII). Da mesma forma, Shreve (1995, p. IX) afirma que muitos grandes profissionais de tradução rejeitaram a teoria, e que essa velha resistência se dá pela ideia de que os teóricos da tradução querem dizer como traduzir, como se houvesse um único modo possível (SHREVE, 1995, p. XIII). Baer e Koby (2003) confirmam que há um preconceito em relação à teoria por parte dos profissionais da tradução, e que esse preconceito é compreensível, visto que a disciplina foi institucionalizada recentemente, assim, “sua posição fora ou à margem da academia ajudou a fomentar um profundo ceticismo em relação à teoria da tradução”<sup>49</sup> (BAER; KOBY, 2003, p. 7, tradução nossa). Os autores afirmam que até mesmo os programas de pós-graduação costumam ter uma característica mais prática (BAER e KOBY, 2003, p. 8).

Leal (2014) afirma que:

parece haver uma falta de disposição por parte de alguns dos envolvidos com tradução e interpretação para discutir problemas mais abstratos, teóricos – problemas que não diretamente se referem a assuntos práticos. Na verdade, para essas pessoas, a teoria só parece interessante quando sua interação com a prática é bem sucedida.<sup>50</sup> (LEAL, 2014, p. 35, tradução nossa).

A autora corrobora a ideia de que os problemas teóricos da Tradução não recebem a mesma atenção que a prática por parte daqueles que se envolvem com a área, mostrando a exigência que se faz para que a teoria seja útil para alguma prática.

Apesar de a Teoria da Tradução parecer intimamente ligada a sua prática, o distanciamento do campo teórico e o ambiente da prática também é nítido nas observações de Pungartnik (2015, p. 62) sobre os desenhos curriculares elaborados com vistas à formação de tradutores nas universidades brasileiras. Esse distanciamento acontece desde a introdução da

---

<sup>49</sup> “*Its position outside or on the margins of scholarship has helped to foster a profound skepticism toward translation theory*” (BAER e KOBY, 2003, p. 7).

<sup>50</sup> “[...] *there seems to be a lack of disposition on the part of some involved with translating and interpreting to discuss more abstract, theoretical issues – issues that do not directly refer to practical matters. In fact, for these people theory only seems interesting when its interaction with practice is successful*” (LEAL, 2014, p. 35).

Tradução no âmbito universitário, pois a prática seria implantada para atender as necessidades do mercado. As disciplinas ditas teóricas e práticas são claramente separadas nas matrizes curriculares. As disciplinas teóricas geralmente estudam sobre a História da Tradução e perpassam conceitos tradutórios e correntes teóricas. Já as disciplinas práticas propõem o fazer tradutório. Aulas práticas de tradução nem sempre consideram uma reflexão teórica sobre o ato de traduzir e os elementos que o envolvem. Essa clara distinção institucionalizada fortalece a crença de que a prática não se relaciona com a teoria, e que a reflexão teórica está ligada apenas à teoria. Dessa forma, o pensar e o fazer seriam ações diferentes e que não se comunicariam (DARIN, 1998). Reencontramos aqui um regresso à visão clássica platônica.

O estudo de Rodrigues já refletia “sobre o papel secundário que se tem destinado à teoria e à pesquisa nos cursos para a formação de tradutores” (RODRIGUES, 2004, p. 79). Segundo Rodrigues (2012, p. 17), “grades curriculares e estratégias para as disciplinas de prática de tradução são os temas mais abordados na literatura sobre o ensino – pouco material há, publicado, sobre disciplinas teóricas nos cursos de tradução”. Dessa forma, a literatura sobre Ensino-Aprendizagem de Tradução estaria relacionada mais às disciplinas práticas, existindo pouco material sobre as disciplinas teóricas. Para Rodrigues (2004) e Pungartnik (2015) a ideia de que a tradução é um trabalho técnico ainda se reflete no perfil do egresso, como se o importante, na formação do tradutor, fosse a prática, a teoria teria um papel secundário e abstrato.

Apesar da pouca relevância dada atualmente à teoria, o cenário não parece permanente, visto que, como analisado anteriormente, ainda “não existe uma definição clara e inequívoca das competências que poderiam orientar a formação básica acadêmica do tradutor” (PUNGARTNIK, 2015, p. 24-25), mesmo com toda a discussão sobre competência tradutória levada a cabo por Hurtado Albir (1999a; 2001), pelo grupo PACTE (2014), além de Kiraly (1995; 2000), Gonçalves e Machado (2006), Kelly (2014), Gonçalves (2015), entre outros, pois os autores, não raramente, discordam sobre as competências necessárias para a realização da atividade do tradutor. Existe ainda muito espaço para discussões sobre o que o tradutor deve aprender nos cursos de tradução. O ensino-aprendizagem de teoria merece especial atenção, pois o papel da teoria nos bacharelados em Tradução se encontra desvalorizado.

Em relação à importância da reflexão teórica no Ensino-Aprendizagem de Tradução, as ideias de Gonçalves (2015) e Christina Schäffner (2000) são relacionáveis. Apesar disso, Schäffner (2000) não nomeia a subcompetência teórica como sendo uma das subcompetências que devem ser desenvolvidas pelos alunos no bacharelado de Tradução, como o faz Gonçalves

(2015). Contudo, na graduação, de duração de quatro anos, concebida por Schäffner na Universidade de Aston, em Birmingham na Inglaterra, já no primeiro ano, os alunos cursam uma disciplina intitulada *Introdução aos conceitos e às abordagens básicas da tradução*,<sup>51</sup> que tem o intuito de “desenvolver um entendimento dos conceitos teóricos que fundamentam a análise sistemática e tomada de decisão no processo de tradução” (SCHÄFFNER, 2000, p. 148). A autora afirma que, em outras palavras, essa disciplina visa desenvolver a competência tradutória no aluno. Infere-se, dessa forma, que, para a autora, aprender os diferentes conceitos e abordagens da tradução, ou seja, aprender as teorias da tradução, faz com que o aluno adquira a competência tradutória em si, de maneira geral. Tendo em mente a integração das subcompetências, Schäffner reconhece que:

Discutir essas subcompetências de forma separada pode dar a impressão de que elas existem independentemente e podem ser desenvolvidas de maneira separada. Na verdade, isso só é verdadeiro até certo ponto, e precisa estar relacionado ao propósito específico de desenvolver essas competências.<sup>52</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 148, tradução nossa).

Dessa forma, percebe-se que a competência teórica que deve ser desenvolvida nos tradutores em formação também não estaria totalmente desconectada da competência de transferência (SCHÄFFNER, 2000, p. 148), a ser desenvolvida nos alunos nas disciplinas de práticas de tradução do curso. Como a própria autora diz, “a competência de transferência [...] é a subcompetência que é específica da tradução e integra todas as outras subcompetências”<sup>53</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 148, tradução nossa), podendo ser incluída aí, as competências teórica e metateórica mencionadas por Gonçalves (2015).

Nesse contexto, as disciplinas não desenvolveriam necessariamente apenas uma competência específica, pois as competências estariam interconectadas, assim como os saberes. Deste modo, para Schäffner (2000, p. 148), o foco na integração dessas subcompetências é essencial, e se mostra a partir da decisão de inserir, no currículo da graduação, já no primeiro ano, uma disciplina relacionada à teoria. Para a autora, “se eles [os estudantes] puderem aprender muito explicitamente, desde o início de seus estudos, o que é tradução e o que a

---

<sup>51</sup> *Introduction to Basic Concepts and Approaches to Translation.*

<sup>52</sup> “Discussing these sub-competences separately may give the impression that they do exist independently and can be developed independently. In fact, this is only true to a certain extent and needs to be related to the specific purpose of developing these competences” (SCHÄFFNER, 2000, p. 148).

<sup>53</sup> “Transfer competence, then, is the sub-competence that is specific to translation and integrates all the other sub-competences” (SCHÄFFNER, 2000, p. 148).

competência tradutória inclui, esse conhecimento irá ajudá-los a tomar decisões informadas sobre produzir textos-alvo”<sup>54</sup> (SCHÄFFNER, 2000, p. 155, tradução nossa).

Seriam então os objetivos do módulo do curso de graduação: apresentar como as teorias da tradução se desenvolveram com o tempo, desenvolver a habilidade crítica do aluno para refletir sobre a ação tradutória e fornecer conceitos para que possam verbalizar argumentos (SCHÄFFNER, 2000, p. 151). Apesar de não terem que ler a literatura da área no módulo introdutório no primeiro ano de graduação, os estudantes seriam encorajados a fazerem leituras para se prepararem para as avaliações. O conteúdo do módulo de doze semanas, com duas horas por semana, compreende 20% de introdução à tradução como comunicação, 20% de história da tradução e 60% de abordagens de tradução, que incluem as abordagens linguística, textual-linguísticas e funcionalistas (SCHÄFFNER, 2000, p. 149). Podemos notar que, por conceitos teóricos, a autora entende, principalmente (60%), as abordagens de tradução. Nessa disciplina, uma aula que envolva análise de traduções pode trazer discussões acerca de aspectos linguísticos, culturais, filosóficos/ontológicos, sobre o público-alvo, movimentando diversas competências e subcompetências integradas e principalmente trazendo à tona a reflexão teórica, que, poderia ser, quiçá, a base do desenvolvimento de qualquer competência. Além disso, no último ano dessa graduação, inclui-se o módulo *Teorias Contemporâneas da Tradução*, que traz a contribuição de desenvolvimentos recentes dos estudos da tradução inspirados pelos estudos culturais, fazendo com que alunos discutam a teoria da tradução a partir da literatura da área e a partir de exemplos práticos e exercícios de tradução (SCHÄFFNER, 2000, p. 149).

Uma das maiores expoentes na pesquisa sobre Formação de Tradutores, Hurtado Albir (2001, p. 25), define a tradução como uma habilidade, um saber fazer, que diz respeito a saber enfrentar os problemas que aparecem no decorrer da prática tradutória. A autora acredita que a atividade de tradução é essencialmente procedimental ou operativa, ou seja, envolve mais o conhecimento operativo, que se refere *ao saber como*, do que o conhecimento declarativo, relacionado ao *saber o quê*. Dessa forma, a prática, e não a teoria, seria essencial para adquirir a habilidade ou competência necessária para se fazer uma tradução. A autora não discute o Ensino-Aprendizagem de Teoria de Tradução especificamente.

A obra de Dorothy Kelly (2014), que se propõe a tratar do Ensino-Aprendizagem de Tradução, primeiramente publicada em 2005, se intitula *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*, um guia voltado para uma prática reflexiva. Já na introdução, a

---

<sup>54</sup> “If they can learn very explicitly, from the very beginning of their studies, what translation is and what translation competence includes, this knowledge will help them to make informed decisions in producing target texts” (SCHÄFFNER, 2000, p. 155).

autora afirma que “práticas profissionais de tradução requerem mais do que uma abstração elaborada” (KELLY, 2014, p. 1), apontando que uma grande capacidade teórica não seria suficiente para uma boa tradução. A autora observa que existe, na área dos Estudos da Tradução, um grande debate sobre a progressão da graduação, se a teoria deveria vir antes ou depois da prática (KELLY, 2014, p. 5), mas nada comenta sobre a proporção de carga horária que a disciplina deva receber, ou sobre qualquer existência de modelos didático-pedagógicos de Ensino-Aprendizagem de Teorias da Tradução. Kelly afirma ainda que as propostas de Ensino-Aprendizagem de tradução são influenciadas pela Teoria da Tradução do autor que apresenta essas propostas, reconhecendo a influência da teoria nas propostas de ensino-aprendizagem, mas não necessariamente a importância das disciplinas teóricas da Tradução na formação de tradutores.

Kelly (2014, p. 223-224) destaca também que há um debate entre a Academia e os profissionais da área sobre a utilidade da teoria para a prática de tradução, mostrando mais uma vez o desprestígio da teoria entre os profissionais da área, e mesmo entre os autores que tratam do Ensino-Aprendizagem da Tradução. A autora culpa o extenso trabalho de Teoria de Tradução criado a partir da área de Tradução Literária, pois este não é visto como útil pelos profissionais, visto que os problemas encontrados nas traduções literárias seriam bem diferentes dos encontrados em traduções técnicas, jurídicas etc., áreas em que o mercado de tradução estaria mais presente.

A autora termina o curto subtópico dedicado à teoria e à prática da tradução questionando ao próprio leitor: “Qual é sua opinião sobre o papel da teoria da tradução no ensino-aprendizagem de tradução? E sobre sua utilidade para a profissão?” (KELLY, p. 2014, p. 224, tradução nossa).<sup>55</sup> Dessa forma, a autora, apesar de reconhecer que a institucionalização da tradução é um movimento poderoso e irreversível (KELLY, 2014, p. 8), demonstra a dúvida que existe entre os profissionais e também entre os pesquisadores e estudiosos, ao mostrar que ainda existe espaço para questionar a importância da Teoria da Tradução na formação de tradutores. Percebemos que esse questionamento não é exclusivo dos profissionais da área, mas também dos próprios autores teóricos do Ensino-Aprendizagem de Tradução, o que parece ser uma contradição, visto que a Academia deveria ser o lugar onde as teorias deveriam ser evidenciadas. Sabemos que a Tradução está sendo legitimamente ensinada-aprendida nas instituições de ensino superior, que tem, por essência, a característica de analisar e expandir o

---

<sup>55</sup> “*What is your own opinion of the role of translation theory in translator training? And of its usefulness for the profession?*” (KELLY, 2014, p. 224).

pensamento abstrato, e não apenas o fazer concreto, que seria a especialidade de cursos técnicos.

Por sua vez, Gile (2009, p. 4), apesar de reconhecer a importância dos elementos teóricos na Formação de Tradutores, afirma que o principal ingrediente dessa formação seriam as atividades práticas, e que a maior parte dos programas de Ensino-Aprendizagem de Tradução consiste de exercícios de tradução e prática de interpretação, observando que “não parece haver desacordos entre professores, profissionais de tradução, ou estudantes sobre os princípios que o ensino-aprendizagem deveria consistir essencialmente desses exercícios”<sup>56</sup> (GILE, 2009, p. 16, tradução nossa). As disciplinas de Teoria da Tradução estariam presentes em diversos programas, porém a utilidade delas seria muito questionada com os argumentos de que são “demasiadamente abstratas ou longe da realidade dos profissionais da tradução, não sendo, assim, útil para os estudantes”<sup>57</sup> (GILE, 2009, p. 16, tradução nossa).

No primeiro capítulo, que se chama *Theoretical components in interpreter and translator training*, o autor observa que, apesar de existirem tradutores sem educação formal, por não ser algo obrigatório para um tradutor, essa educação *pode* ser útil. Para isso, ele menciona o fato, aparentemente não óbvio, de que as habilidades de tradução são melhor e mais rapidamente desenvolvidas quando o tradutor é submetido à educação formal, e que o nível do mercado de tradutores profissionais sobe quando isso ocorre, além de defender que a formação de tradutores dá ao tradutor “a confortável sensação de pertencer à uma genuína profissão”<sup>58</sup> (GILE, 2009, p. 7, tradução nossa). Acreditamos que a discussão aqui parece estar mais para trás ainda em relação a realmente indicar a importância de componentes teóricos na Formação de Tradutores e Intérpretes. Mesmo com a área da Tradução ganhando mais autonomia nos anos 1980, a relevância da Formação de Tradutores ainda é debatida. A discussão aqui ainda não chega a ser o quanto de prática e o quanto de teoria os tradutores em formação devem aprender, mas sim, se a formação é importante.

Gile (2009, p. 9) define “conhecimento declarativo” como aquele que pode ser descrito em palavras. O autor afirma que esse conhecimento:

---

<sup>56</sup> “[...] *there does not seem to be any disagreement between teachers, practitioners, or students as to the principle that training should consist essentially of such exercises*” (GILE, 2009, p. 16).

<sup>57</sup> “[...] *too abstract or remote from actual Translation practice and are therefore not useful to students*” (GILE, 2009, p. 16).

<sup>58</sup> “*The comforting feeling they belong to a genuine profession*” (GILE, 2009, p.7). Esse trecho demonstra a situação do Ensino-Aprendizagem de Tradução, que muitas vezes sequer é considerado importante para a atividade tradutória e a famigerada condição, em muitos países, da profissão de tradutor, nem sempre reconhecida e regulamentada.

inclui conhecimento sobre o mercado, os clientes, as normas comportamentais que governam as relações entre Tradutores e clientes e entre Tradutores e outros Tradutores, conhecimento sobre fontes de informação, sobre ferramentas usadas na Tradução, sobre as expectativas específicas do cliente para cada trabalho etc.<sup>59</sup> (GILE, 2009, p. 9, tradução nossa).

Podemos perceber que, em nenhum momento, o autor considera como parte do conhecimento declarativo sobre Tradução as disciplinas teóricas da Tradução, e nem as noções de História da Tradução. Apesar de o autor enfatizar que “o ensino-aprendizagem formal não é uma necessidade absoluta para os tradutores, mas ajuda a melhorar o desempenho e/ou melhorá-lo mais rápido”<sup>60</sup> (GILE, 2009, p. 23, tradução nossa), ele relativiza a importância da Formação de Tradutores ao afirmar que essa formação é apenas uma das maneiras de se tornar um tradutor profissional, havendo a possibilidade de outras duas opções: a opção que não envolve nenhuma formação ou que envolve uma formação na própria empresa em que o tradutor trabalha, com outros tradutores mais experientes (GILE, 2009, p. 12).

Gile afirma que a opção que não envolve educação formal é *provavelmente* a mais fraca, mas que não é evidente que a opção dessa educação (em programas de ensino de tradução) seja melhor do que a alternativa que envolve treinamento na empresa, pois os programas de ensino de tradução, na prática, nem sempre oferecem supervisão de qualidade e precisam de aprimoramento. Uma das possíveis causas da baixa qualidade dos programas seria o fato de que tradutores profissionais que decidem também se tornar professores não dedicam tempo suficiente para a adequada supervisão dos alunos ou não possuem necessariamente as habilidades pedagógicas. Gile adiciona que “quando os professores trabalham como professores em tempo integral e não são profissionais da Tradução, eles podem perder o contato com a realidade profissional e seus ensinamentos podem se tornar menos relevantes ou até errôneos”<sup>61</sup> (GILE, 2009, p. 12, tradução nossa). A vantagem de ter um treinamento na empresa, segundo ele, é que, apesar de os supervisores também não terem uma formação pedagógica adequada, eles conhecem o mercado e suas evoluções (GILE, 2009, p. 12-13). O desprezo pela pedagogia se consolida quando o autor justifica a baixa qualidade dos programas de graduação, mencionando o fato de que o professor teria vários alunos para ensinar, enquanto um supervisor da empresa poderia supervisionar um ou dois (GILE, 2009, p. 13). O autor acredita que as

---

<sup>59</sup> “Includes knowledge about the marketplace, about clients, about behavioral norms governing relations between Translators and clients and between Translators and other Translators, knowledge about information sources, about tools used in Translation, about client’s specific expectations for each assignment etc.” (GILE, 2009, p. 9).

<sup>60</sup> “Formal Translator training is not an absolute necessity. But it can help beginning interpreters and translators improve their performance and/or improve it faster” (GILE, 2009, p. 23).

<sup>61</sup> “When trainers are full-time academic instructors rather than professional Translators, they may be out of touch with professional reality and their guidance may become less relevant or even misleading” (GILE, 2009, p. 12).

orientações de um professor ou supervisor são mais eficientes quando associadas a conceitos e modelos básicos (GILE, 2009, p. 14), porém não menciona a relevância dessas ideias fundamentais para os alunos. Acreditamos que a supervisão das empresas de tradução nem sempre é algo com o que o tradutor iniciante possa contar, e que a Pedagogia e suas aplicações deveriam ser essenciais no Ensino-Aprendizagem de Tradução. Além disso, a formação acadêmica não exclui a possibilidade da supervisão em um estágio ou internato.

Por outro lado, segundo o autor, a Teoria da Tradução, além de ter propósitos pedagógicos, serviria também para outras funções, pois enriqueceria os quadros conceituais de referência e de conhecimento, além de aumentar o status social dos profissionais da Tradução (GILE, 2009, p. 16). Ele menciona que muitos autores, incluindo Delisle (1980, p. 57, 96; 1981, p. 136) e Vinay (1983), nos anos 1980, afirmaram que a Teoria da Tradução deveria servir de guia para a prática da Tradução. O aspecto principal, para Gile, do Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução se deve às melhorias na capacidade explanatória e na segurança do estudante em enfrentar problemas tradutórios. A teoria, para o autor, deveria ajudar o estudante a: *i*) entender o fenômeno da tradução; *ii*) entender as dificuldades da tradução; e *iii*) entender as “estratégias e táticas” da tradução (GILE, 2009, p. 17). A principal vantagem para o estudante seria a capacidade de escolher as melhores estratégias e evitar os erros em tradução.

Um quadro conceitual que explica o fenômeno, suas causas e possíveis consequências é mais fácil de manter em mente como referência do que regras isoladas de comportamento ditadas por um professor.<sup>62</sup> (GILE, 2009, p. 18, tradução nossa).

Ao falar sobre modos de melhor aprender Teoria da Tradução, o autor parece não se importar tanto com o professor, fazendo-o parecer, por vezes, insignificante. Apesar disso, Gile contribui para os estudos sobre a teoria no Ensino-Aprendizagem de Tradução. Ele acredita que, no primeiro semestre do curso, o estudante possa aprender elementos teóricos simples, sem muita elaboração (GILE, 2009, p. 18). Gile ressalta que esses componentes deveriam ser: *i*) diretamente relevante às necessidades dos estudantes; *ii*) fácil de assimilar; *iii*) ensinados após a sensibilização dos estudantes em relação ao tema; *iv*) repetidamente revisados durante comentários de tarefas de tradução (GILE, 2009, p. 18-19).

Além de o primeiro capítulo de seu livro ser destinado aos componentes teóricos na interpretação e no Ensino-Aprendizagem de Tradução, o último capítulo, (capítulo 10), também

---

<sup>62</sup> “A conceptual framework which explains phenomena, their causes and their possible consequences is easier to keep in mind as a reference than isolated rules of behaviour dictated by a teacher” (GILE, 2009, p. 18).

é destinado à discussão da teoria, dessa vez, integrada à Didática, mostrando a proposta do autor, chamada Interpreting-Decisions-Resources-Constraints (IDRC) *framework*, usada para facilitar o ensino-aprendizagem dos estudantes, fazendo com que eles não percam o interesse nos estudos teóricos. Essa proposta será abordada com mais detalhes adiante.

O autor argumenta que a “ajuda mais eficiente que a teoria poderia fornecer para a formação de tradutores seria um conjunto limitado de conceitos e modelos simples”<sup>63</sup> (GILE, 2009, p. 245, tradução nossa) e que a diversidade de Teorias da Tradução pode ser considerada um problema. Apesar disso, o autor afirma que para programas acadêmicos que ensinam a disciplina Estudos da Tradução, a teoria é central (GILE, 2009, p. 245).

Entre as abordagens possíveis no Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, de acordo com o autor, está a temática e a histórica, e também uma terceira que seria a mistura das outras duas abordagens (GILE, 2009, p. 245). Uma outra abordagem seria que o professor começasse apresentando a “teoria contemporânea mais forte” e depois fosse para as teorias menos importantes. O autor não menciona, porém, que a teoria mais forte e as teorias menos relevantes podem depender do ponto de vista do professor. Para ele, as teorias literárias ou filosóficas seriam de pouca relevância para os alunos, as sociológicas poderiam ser percebidas como úteis para a reflexão nos casos de interpretação no serviço público, enquanto uma abordagem cognitiva seria melhor para intérpretes de conferência (GILE, 2009, p. 245). O autor define, assim, as teorias menos relevantes, e até mesmo as coloca em uma hierarquia. Acreditamos que a decisão entre uma teoria e outra não deixa de ser uma decisão política, dessa forma, definir as teorias como mais fortes e menos importantes é também uma tarefa política.

O autor considera que as abordagens históricas podem ser efetivadas por meio de abordagens que também podem ser culturais, filosóficas, religiosas ou literárias, mas em todos esses casos, os estudantes podem percebê-las distantes da realidade prática como futuros tradutores, e isso pode causar relutância e resistência por parte dos estudantes e até mesmo dos professores (GILE, 2009, p. 246).

Tradutores e futuros tradutores não se atraem por análises abstratas, que, para piorar, são formuladas em uma linguagem e com conceitos que podem requerer esforços consideráveis para a compreensão, e também não percebem a utilidade delas.<sup>64</sup> (GILE, 2009, p. 246, tradução nossa).

---

<sup>63</sup> “For Translator training proper, the most efficient aid from theory may be a limited set of concepts and simple models” (GILE, 2009, p. 245).

<sup>64</sup> “Practitioners and would-be practitioners are not attracted to abstract analyses, which, to make things worse, are formulated in a language and with concepts which may require considerable efforts to grasp; neither do they perceive their usefulness” (GILE, 2009, p. 246).

A afirmação feita pelo autor de que tradutores e futuros tradutores não se atraem por análises abstratas é demasiada generalista e necessita de dados averiguados empiricamente, pois o comportamento dos alunos pode mudar consideravelmente entre diferentes universidades, quiçá entre países. O autor continua observando que os cursos que, por algum motivo, adotam a disciplina de Teoria da Tradução deveriam buscar um método para tornar o conteúdo teórico mais palatável aos estudantes. Ele defende que a grande diversidade de teorias, conceitos e métodos de pesquisa tornaria difícil achar consistência nos textos, ou mesmo navegar entre eles (GILE, 2009, p. 250). Ele sugere o que chama de “Quadro IDRC” (interpretação, decisões, recursos e contingências), como mencionado anteriormente, assim as teorias seriam submetidas a uma análise quanto à importância em cada um desses componentes.

Uma possível solução para facilitar os primeiros passos do estudante na teoria da tradução é começar apresentando-o ao quadro geral construído com base em conceitos que se encontram relativamente próximos a suas reais preocupações. Esse quadro pode então ser usado como uma plataforma para futura exploração das principais teorias e escolas de pensamento, cada uma sendo caracterizada por uma certa posição em relação aos componentes da plataforma, e dessa forma, em relação às preocupações concretas dos estudantes.<sup>65</sup> (GILE, 2009, p. 146, tradução nossa).

Assim, as teorias seriam avaliadas quanto à sua posição em relação ao quadro IDRC, uma forma didática simples, que, segundo o autor, poderia fazer com que estudantes se interessassem minimamente por Teorias da Tradução. Tudo isso porque o autor considera que toda a tradução se desenvolve com uma direção (mencionando a teoria do *skopos*) que é determinada por certos objetivos e conduzidas com recursos específicos sob certas contingências.

---

<sup>65</sup> “One possible solution to facilitate their first steps in Translation theory is to start by introducing them to a general framework built on concepts which lie relatively close to their actual concerns. This framework can then be used as a platform for further exploration of the main theories and schools of thought, each being characterized by a certain ‘position’ with respect to the platform’s components, and therefore with respect to the students’ actual concerns” (GILE, 2009, p. 246).

Figura 4 – O modelo IDRC: Interpretação-Decisões-Recursos-Contingências (*The IDRC model: Interpretation-Decisions-Resources-Constraints*)



Fonte: Gile (2009, p. 249, tradução nossa).

O autor defende que esse é um quadro centrado na ação, pois aos estudantes é pedido que ajam em sala de aula. Para ele, seu quadro ainda é mais concreto do que as teorias funcionalistas alemãs e deixa a responsabilidade com o tradutor (GILE, 2009, p. 249). Segundo o autor, essa análise com esses componentes permite a integração das teorias ou escolas de pensamento principais, mostrando a complementariedade entre elas (GILE, 2009, p. 250).

Conforme esse estudioso, as principais teorias seriam: *i*) a teoria do *Skopos* e teorias funcionalistas da tradução – com autores como Reiss e Vermeer (1984/1991) e Nord (1997). Essas teorias focariam mais em componentes relacionados à decisão, e pouco em recursos e contingências; *ii*) teorias descritivas – Toury (1995) e Even-Zohar (1990). A teoria de Toury (1995) estaria também relacionada à decisão, com o conceito de normas de tradução funcionando como contingência e recurso ao mesmo tempo; *iii*) domesticação *versus* estrangeirização – Venuti (1995). O autor afirma que essa é uma escola de pensamento ideológica (como se as outras não o fossem), que também foca na parte de decisão e não muito nos recursos ou contingências, classificando-a como relevante apenas para tradutores literários, que seriam orientados pelo texto-alvo; *iv*) questões cognitivas e teoria interpretativa – Seleskovitch (1975; 1977; 1981) e Seleskovitch e Lederer (1989). Essas teorias estariam

voltadas mais para os recursos e não tanto para as contingências; v) teoria probabilística de prognóstico – Chernov (2004). Essa teoria se referiria às contingências cognitiva e falaria pouco sobre a direção da tradução e sobre recursos não cognitivos e outras contingências; vi) Psicologia Cognitiva, Teoria da Relevância e a abordagem de processamento de informações – Gerver (1976), Moser (1978), Gutt (1991) e Setton (1999; 2003), entre outros. Para essas teorias, a importância está nos recursos e nas contingências cognitivas, dizendo pouco sobre a direção da tradução.

O autor lembra que a maioria dessas teorias são complementares e que cada uma contribui com conceitos sobre aspectos da tradução (GILE, 2009, p. 254). O conceito do campo descritivista sobre normas de Toury, por exemplo, não entraria em conflito com a teoria do *skopos* ou a teoria interpretativa, e a teoria cognitiva seria um complemento destas (GILE, 2009, p. 255). Porém, ele evidencia que nem todas as teorias são complementares e que existe algum nível de competição e oposição entre elas. Apesar disso, existe muita complementariedade sem nenhuma oposição entre elas, o suficiente para que contribuam positivamente para a reflexão sobre a tradução (GILE, 2009, p. 256).

Está claro pela situação atual que ensinar apenas uma teoria e ignorar todas as outras, como tem sido a prática em algumas instituições por muitos anos, é contraprodutivo, pois os estudantes rapidamente percebem que nenhuma teoria fornece respostas, apenas tentativas, para perguntas que surgem de todos os problemas que aparecem, o que pode ser a razão pela perda de interesse em assuntos teóricos.<sup>66</sup> (GILE, 2009, p. 256-257, tradução nossa).

Mais uma vez, o autor afirma que existe uma falta de interesse em assuntos teóricos por parte dos estudantes, e que isso pode se dever ao fato de que algumas instituições ensinam apenas um tipo de teoria para seus alunos. O autor defende que o quadro IDRC não é em si uma teoria, mas um artifício para que alunos com pouco interesse em teoria possam acessá-la de forma didática e eficiente (GILE, 2009, p. 257). Apesar disso, o quadro IDRC não funcionaria muito bem quando usado para introduzir a maioria das teorias linguísticas em sala de aula, ou as que ele define como teorias com forte componente ideológico.

O [quadro] IDRC também não foi concebido como uma ferramenta para introdução das escolas de pensamento dos estudos da tradução com fortes componentes ou implicações ideológicas como as teorias, pós-colonialistas, o

---

<sup>66</sup> “It is clear from the emerging ‘landscape’ that teaching one theory and ignoring all others, as has been the practice in some institutions for many years, is counterproductive, as students quickly realize that no single theory provides answers, if only tentative, to questions arising from all the problems they encounter, which may be one reason for their loss of interest in things theoretical” (GILE, 2009, p. 256-257).

desconstrucionismo, feminismo, crítica de tradução, etc.<sup>67</sup> (GILE, 2009, p. 257, tradução nossa).

O modelo IDRC, dessa forma, seria mais útil para a apresentação das teorias listadas anteriormente, ou seja, apenas para disciplinas introdutórias de Teoria da Tradução. A principal vantagem deste modelo, de acordo com o autor, é que os componentes estariam próximos à realidade dos estudantes em relação à prática de tradução e não envolveriam ideias muito abstratas, o que facilitaria a assimilação por parte deles (GILE, 2009, p. 258).

Teorias são construtos sociais. Cada uma é uma resposta tentativa e provisional para perguntas, cada uma tem um ângulo um pouco diferente e/ou se baseia em conjuntos de dados diferentes. Algumas podem ser formuladas em termos um tanto abstratos, e como os estudantes verão, elas podem ir em direções distintas. Para ajudar os estudantes a entenderem sobre o que tratam essas teorias, eles serão apresentados ao esquema que modela a tradução como um processo envolvendo interpretação e decisões nas quais o Tradutor opera com determinados recursos e sob certas contingências. Cada teoria será primeiramente caracterizada focando um ou vários desses componentes e destacando algumas ideias principais. Os estudantes são convidados a mantê-los em mente para poderem navegar mais facilmente entre as teorias.<sup>68</sup> (GILE, 2009, p. 258, tradução nossa).

Desse modo, o autor demonstra suas intenções com o quadro IDRC, confirmando que seria um esquema introdutório de teoria, e definindo seu conceito de teoria como um construto social, e não necessariamente a verdade absoluta sobre o que é ou como deveriam ser feitas traduções. Além disso, o autor afirma que as explicações concernentes às próximas teorias seriam aprendidas pelos alunos mais facilmente depois da utilização do esquema (GILE, 2009, p. 258).

O problema com o trabalho de Gile é a maneira como o autor aborda o desinteresse dos alunos pela teoria,<sup>69</sup> como se fosse um fato consumado, algo que certamente estará lá, além dos questionamentos que o próprio autor levanta da real importância de elementos teóricos num curso de tradução ou interpretação, o que reflete sua proposta para ensino-aprendizagem inicial

---

<sup>67</sup> “Neither has IDRC been conceived as a tool for the introduction of TS schools of thought with strong ideological components or implications such as post-colonialist theories, deconstructionism, feminism, Translation critique etc.” (GILE, 2009, p. 257).

<sup>68</sup> “Theories are conceptual constructs. Each is a tentative and provisional answer to questions, each has a slightly different angle and/or relies on different sets of data. Some may be formulated in somewhat abstract terms, and as students will see, they may go in different directions. In order to help understand what they are all about, they will be introduced within a framework which models Translation as a process involving interpretation and decisions in which the Translator operates with certain resources and under certain constraints. Each theory will be first characterized as focusing on one or several of these components and as highlighting some core ideas. Students are invited to keep these in mind so as to be able to navigate more easily among the theories” (GILE, 2009, p. 258).

<sup>69</sup> Pode ser realmente bastante recorrente, mas não é um problema só da área de Tradução, podendo ser bem geral.

de teorias da tradução. A análise estreita de Gile pode demonstrar, na verdade, uma falta de apreço pelos componentes teóricos, ou o tanto que o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução ainda está em um nível inicial de discussão. O autor defende uma integração entre teoria e ensino-aprendizagem, mas em um nível que não consideramos satisfatório, devido ao seu caráter demasiado básico e pragmático. Se até o ensino da prática é questionado como não sendo realmente necessário, o ensino da teoria certamente seria mais duvidoso ainda. Apesar disso, o trabalho de Gile, além do trabalho de Delisle (2005), pode ser considerado um dos mais aprofundados em Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, pelo fato de ter sido, entre os autores estudados, um dos únicos que de fato propõe um esquema didático para o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, mesmo que introdutório.

Já para Delisle (2005, p. 84), a diversidade de teorias da tradução, em vez de atrapalhar, como considerado por Gile (2009, p. 245), demonstraria o quanto a tradução é uma operação de comunicação fortemente complexa, e o quanto são múltiplas as funções da linguagem e dos textos, e os ângulos das abordagens possíveis. Ele define o conceito de teoria como sendo tão difícil de entender como o próprio conceito de Tradução, visto que há múltiplas indeterminações e noções subjetivas que causam controvérsias (DELISLE, 2005, p. 103). Os estudos teóricos da Tradução ainda estariam procurando estabilidade, uma vez que, pelo fato de terem se desenvolvido em meio a várias disciplinas, teriam tomado diversas direções (DELISLE, 2005, p. 103).

O autor discute a utilidade da teoria da tradução não para tradutores profissionais, mas sim, para o ensino prático da tradução. Ele justifica que a tradução em si carrega várias abordagens possíveis, assim como a própria teoria da tradução:

Podemos abordar o fenômeno da tradução sob muitos ângulos. É por isso que não existe UMA teoria geral e unificada de tradução, mas várias teorias fragmentárias, que favorecem um ponto de vista, muitas vezes à custa de outros.<sup>70</sup> (DELISLE, 2005, p. 103, tradução nossa, grifo no original).

Para o autor, a tradução poderia ser analisada sob diversos ângulos, criando “teorias parciais” da tradução (teorias linguística, sociolinguística, interpretativa, polissistêmica, sociocrítica, *skopos*, didática, etc.).

A falta de uma teoria unificada é, às vezes, um argumento invocado por profissionais ou antiteóricos para justificar a exclusão da teoria do campo da

---

<sup>70</sup> “On peut aborder le phénomène de la traduction sous de nombreux angles. C’est pourquoi il n’y a pas théorie générale et unifiée de UNE la traduction, mais théories fragmentaires privilégiant un PLUSIEURS point de vue, souvent aux dépens des autres” (DELISLE, 2005, p. 103, grifo no original).

prática e minimizar seu valor e utilidade na pedagogia. Mas por que deveria haver apenas UMA teoria da tradução?<sup>71</sup> (DELISLE, 2005, p. 104, tradução nossa, grifo no original).

O autor se questiona por que deveria haver uma única teoria da tradução, visto que existem diversas teorias linguísticas, teorias de crítica literária, teorias da física. Para ele, é necessário, primeiramente, tentar definir o que é exatamente uma abordagem teórica para depois descobrir se é possível e desejável realizar um alinhamento operacional entre teoria e prática no ensino da tradução. Segundo este estudioso canadense, “Ao contrário da crença popular, a teoria é filha da prática. Não é uma coleção de observações díspares isoladas da realidade. A história da tradução nos ensina que a teoria nasceu da observação, análise concreta de traduções”<sup>72</sup> (DELISLE, 2005, p. 104, tradução nossa). Assim, o autor lembra que é comum a reflexão sobre a tradução acompanhar as próprias traduções, pois a tradução seria uma atividade complexa que faz os tradutores pensarem sua prática e registrarem esses pensamentos. Uma operação simples não exigiria tanta teorização (DELISLE, 2005, p. 105).

Mesmo que essas reflexões não constituam um todo sistemático, elas também são consideradas teorizações e devem ser levadas em conta. Para ele, “Teorizar não é exclusivamente construir um todo integrado, sistemático e mais ou menos exaustivo, que é chamado de modelo teórico”<sup>73</sup> (DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa). Assim, podemos afirmar que nem toda teorização culmina em um modelo teórico, mas todo modelo teórico veio de uma teorização. Portanto, as observações feitas pelos tradutores do passado ou contemporâneos não devem ser ignoradas, pois possuiriam um “significado teórico real”<sup>74</sup> (DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa). Para o autor, “Teorizar é lançar uma visão distante de uma prática, é subir do particular para o geral. É tentar identificar padrões, princípios explicativos, regras funcionais e recorrentes”<sup>75</sup> (DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa).

Delisle apresenta visões de teoria de diferentes autores:

---

<sup>71</sup> “L’absence d’une théorie unifiée est parfois un argument invoqué par des praticiens ou des anti-théoriciens de tout acabit pour justifier l’exclusion de la théorie du champ de la pratique et minimiser sa valeur et son utilité en pédagogie” (DELISLE, 2005, p. 104).

<sup>72</sup> “Contrairement à une idée reçue, la théorie est fille de la pratique. Elle n’est pas un ensemble d’observations disparates coupées de la réalité. L’histoire de la traduction nous enseigne que la théorie est née de l’observation, de l’analyse concrète de traductions” (DELISLE, 2005, p. 104).

<sup>73</sup> “Théoriser ce n’est pas exclusivement construire un ensemble intégré, systématique et plus ou moins exhaustif qu’on appelle un « modèle théorique »” (DELISLE, 2005, p. 105).

<sup>74</sup> “[...] portée théorique réelle” (DELISLE, 2005, p. 105).

<sup>75</sup> “Théoriser c’est jeter un regard distancié sur une pratique, c’est s’élever du particulier au général. C’est chercher à dégager des régularités, des principes explicatifs, des règles fonctionnelles et récurrentes” (DELISLE, 2005, p. 105).

- i) Holmes (1978, p. 56 *apud* DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa), que define teoria como “uma série de afirmações, cada uma das quais é derivada logicamente a partir de uma declaração anterior ou de um axioma e que juntas têm um forte poder de explicação e previsão sobre um certo fenômeno”,<sup>76</sup>
- ii) Pergnier (1993, p. 262 *apud* DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa), que entende teoria como “um conjunto de doutrinas que buscam apreender os fundamentos e mecanismos”<sup>77</sup> de uma atividade intelectual, de uma área específica, de uma disciplina; e também “um conjunto de doutrinas destinado a dizer o modo de fazer as coisas”;
- iii) Mounin (1978, p. 6170 *apud* DELISLE, 2005, p. 105, tradução nossa), cujas ideias, de certa forma, correspondem com a definição de Pergnier, que afirma que “a teoria de forma rigorosa, matemática e formal [é uma] construção que descreve a estrutura e o funcionamento de toda uma área em estudo, e isso de certa forma reproduzível sem desvio, seja qual for o operador”,<sup>78</sup> a teoria seria também uma “reunião numa construção orgânica sistemática de tudo o que sabemos – ou que achamos que sabemos – em algum momento de um determinado assunto, uma construção destinada a descrever de maneira ordenada, classificar e explicar um conjunto de fatos conhecidos”<sup>79</sup> (MOUNIN, 1978, p. 6170 *apud* DELISLE, 2005, p. 106, tradução nossa);
- iv) Newmark (1988, p. 9 *apud* DELISLE, p. 106, tradução nossa), que define teoria da tradução como “o corpo de conhecimento que temos sobre a tradução, estendendo-se de princípios gerais a diretrizes, sugestões e dicas”.<sup>80</sup> A teoria, nesse sentido, forneceria “uma estrutura de princípios para traduzir textos e

---

<sup>76</sup> “a series of statements, each of which is derived logically from a previous statement or from an axiom and which together have a strong power of explanation and prediction regarding a certain phenomenon” (HOLMES, 1978, p. 56 *apud* DELISLE, 2005, p. 105).

<sup>77</sup> “un corps de doctrine essayant d’appréhender les fondements et mécanismes” (PERGNIER, 1993, p. 262 *apud* DELISLE, 2005, p. 105).

<sup>78</sup> “La théorie au sens rigoureux, mathématique et formel [est une] construction telle qu’elle permette de décrire la structure et le fonctionnement de tout un domaine à l’étude, et ce de façon reproductible sans écart, quel que soit l’opérateur” (MOUNIN, 1978, p. 6170 *apud* DELISLE, 2005, p. 105).

<sup>79</sup> “Rassemblement dans une construction organique systématique de tout ce que l’on sait – ou que l’on croit savoir – à un moment donné sur un sujet donné, construction destinée à décrire de manière ordonnée, à classer et à expliquer un ensemble de faits connus” (MOUNIN, 1978, p. 6170 *apud* DELISLE, 2005, p. 106).

<sup>80</sup> “Translation theory is the body of knowledge that we have about translating, extending from general principles to guidelines, suggestions and hints” (NEWMARK, p. 1988, p. 9 *apud* DELISLE, 2005, p. 106).

criticar traduções, um pano de fundo para resolução de problemas”<sup>81</sup> (NEWMARK, 1982, p. 19 *apud* DELISLE, 2005, p. 106, tradução nossa);

- v) Roberts (1985b, p. 322 *apud* DELISLE, 2005, p. 106, tradução nossa), que afirma que “a teoria da tradução é um sistema organizado de conceitos que tenta explicar o que é tradução e como funciona, por meio de uma análise de vários elementos envolvidos no processo”.<sup>82</sup>

Para Delisle (2005, p. 106), teoria e prática não se excluíam mutuamente. Dessa forma, uma teoria útil ao ensino da tradução seria uma que pudesse:

- a) reunir e ordenar tudo o que sabemos sobre um assunto dado;
- b) classificar e explicar um conjunto de fatos conhecidos;
- c) ser um sistema estruturado de conceitos;
- d) descrever uma maneira de fazer as coisas;
- e) estabelecer princípios e regras;
- f) descrever o processo de tradução;
- g) facilitar críticas de textos;
- i) fornecer um quadro de referência para resolver problemas ocasionais de tradução;
- j) esclarecer o tradutor sobre as escolhas a serem feitas no momento da formulação de equivalências<sup>83</sup> (DELISLE, 2005, p. 106, tradução nossa).

Apesar de o autor listar o que uma teoria útil para o Ensino-Aprendizagem de Tradução deveria ter, ele defende que uma teoria não necessariamente precisa ser útil ou relevante,<sup>84</sup> e nem ajudar explicitamente o estudante ou o tradutor, já que estar a serviço da prática não seria o único objetivo da teoria. O autor também argumenta, sobre os cursos de formação, que: “Sem fundações teóricas, os cursos práticos de tradução podem se transformar em exercícios de tradução coletiva marcados pelo empirismo e impressionismo”<sup>85</sup> (DELISLE, 2005, p. 108, tradução nossa). Assim, mesmo os cursos que visem a prática de tradução, deveriam ser dotados de uma bagagem teórica consistente, pois ensinar sem essas condições, não seria ensinar a

<sup>81</sup> “It provides a framework of principles for translating texts and criticizing translations, a background for problem-solving” (NEWMARK, 1982, p. 19 *apud* DELISLE, 2005, p. 106).

<sup>82</sup> “Translation theory is an organized system of concepts which attempts to explain what translation is and how it works, through an examination of the various elements involved in the process” (ROBERTS, 1985b, p. 322 *apud* DELISLE, 2005, p. 106).

<sup>83</sup> “Une théorie qui a) «rassemble et ordonne tout ce que l’on sait sur un sujet donné»; b) «classe et explique un ensemble de faits connus»; c) «est un système structuré de concepts»; d) «décrit une manière de faire»; e) «énonce des principes et des règles»; f) «décrit le processus de la traduction»; g) «facilite la critique des textes»; i) «fournit un cadre de référence permettant de résoudre les problèmes ponctuels de traduction»; j) «éclaire le traducteur sur les choix à faire au moment de la formulation des équivalences», est une théorie qui se révèle éminemment utile en enseignement de la traduction” (DELISLE, 2005, p. 106, grifo no original).

<sup>84</sup> Assim como defende Alice Leal (2014). Retomaremos a essa questão nas considerações finais.

<sup>85</sup> “Dénudés de fondements théoriques, les cours pratiques de traduction risquent de se transformer en exercices de traduction collective marqués par l’empirisme et l’impressionnisme” (DELISLE, 2005, p. 108).

traduzir. O professor de Tradução em nível acadêmico deveria se ater a princípios teóricos válidos para ensinar a prática (DELISLE, 2005, p. 108).

Delisle (2005, p. 110) revela que até mesmo autores da área dos Estudos da Tradução como Jean Darbelnet (1981, p. 265; 1984, p. 271 *apud* DELISLE, 2005, p. 110) e Peter Newmark (1982, p. 19; 1988, p. 9 *apud* DELISLE, 2005, p. 110-111) se mostram céticos em relação à utilidade da teoria no ensino da tradução, afirmando que quando eles falam de teoria, a definem como metodologia. Delisle também destaca que para Darbelnet, assim como para Gile (2009), a mente dos jovens, ou parte deles, seria pouco receptiva a abstrações: “Talvez nós estaríamos em um terreno mais forte e mais acessível às mentes jovens pouco receptivas a abstrações, se em vez de pensarmos na teoria, pensássemos em princípios do pensamento”<sup>86</sup> (DARBELNET, 1981, p. 265 *apud* DELISLE, 2005, p. 110, tradução nossa). Por conseguinte, a teoria seria vista como algo a guiar uma prática, como se funcionasse como um manual, algo normativo.

Delisle (2005) critica as análises que não consideram que a teoria tenha um objetivo na Didática da Tradução e defende teoria como reflexão, e não somente como algo destinado a ser útil à prática, ou puramente normativo.

A teoria, como dissemos, visa fazer as pessoas pensarem no que estamos fazendo ao traduzir: sem tradução fundamentada não há ensino válido de tradução. É graças à teoria que passamos de uma abordagem intuitiva a uma abordagem consciente e ponderada. A teoria oferece a vantagem inestimável de fornecer ao tradutor aprendiz uma visão integrada dos fenômenos da tradução e tornar visível, entre outras coisas, a inter-relação entre o autor de um texto, a situação da enunciação, a escolha das equivalências e os destinatários.<sup>87</sup> (DELISLE, 2005, p. 110).

Dessa forma, não seria papel da teoria propor soluções concretas a todos os problemas levantados por um texto a ser traduzido. A teoria não deveria ser encarada como um manual ou catálogo de soluções. O papel do pensamento teórico também seria o de abalar preconceitos e equívocos relacionados à tradução e o de relativizar as coisas (DELISLE, 2005, p. 113).

---

<sup>86</sup> “*Peut-être serions-nous sur un terrain plus solide et plus accessible aux jeunes esprits peu réceptifs aux abstractions, si au lieu de penser théorie, on pensait principes*” (DARBELNET, 1981, p. 265 *apud* DELISLE, 2005, p. 110).

<sup>87</sup> “*La théorie, nous l’avons dit, vise à faire réfléchir à ce que l’on fait quand on traduit : pas de traduction raisonnée, pas d’enseignement valable de la traduction. C’est grâce à la théorie que l’on passe d’une démarche intuitive à une démarche consciente et réfléchie. La théorie offre l’avantage inestimable d’apporter à l’apprenti traducteur une vision intégrée des phénomènes de la traduction et de lui faire voir, entre autres, l’interrelation existant entre l’auteur d’un texte, la situation d’énonciation, le choix des équivalences et les destinataires*” (DELISLE, 2005, p. 10).

O autor reforça que muitos outros autores que discutem a relação da teoria com o ensino prático observam que “os tradutores aprendizes frequentemente exibem uma certa resistência à abstração e teorização”<sup>88</sup> (DELISLE, 2005, p. 115, tradução nossa). Delisle destaca algumas frases desses autores sobre a disciplina de teoria da tradução: *i*) “A maioria dos estudantes é aterrorizada com a perspectiva de tal disciplina”<sup>89</sup> (ROBERTS, 1985b, p. 321 *apud* DELISLE, 2005, p. 115, tradução nossa); *ii*) “Disciplinas teóricas – em Linguística, História da Tradução e a própria Teoria da Tradução – são universalmente *impopulares*. Os alunos acham tais disciplinas secas e *irrelevantes*”<sup>90</sup> (WOODSWORTH, 1985, p. 268 *apud* DELISLE, 2005, p. 115, tradução nossa, grifo no original). Dessa maneira, Delisle acredita que a teoria é mais fácil de *engolir* (sic) em seminários, mas o conteúdo teórico deveria ser incorporado nas atividades práticas e em discussão em sala de aula. Ainda assim, seria melhor permanecer no nível dos fatos concretos de linguagem (DELISLE, 2005, p. 116).

Finalmente, o autor define condições para a eficácia de uma teoria didática da Tradução. Essa teoria:

- a) define claramente o objeto dessa atividade, sem ser um exercício fútil de livre especulação;
- b) situa a tradução em relação às disciplinas relacionadas (linguística, psicologia cognitiva, ensino de línguas, terminologia);
- c) fornece ferramentas conceituais que refletem a especificidade da tradução como ato de comunicação interlinguística;
- d) coloca a problemática geral da tradução em termos adequados, claros e consistentes;
- e) descreve o processo cognitivo e dinâmico de tradução e não apenas o resultado, cuja descrição salienta especialmente a estilística comparativa;
- f) une o estudo da língua e o de seu uso no discurso;
- g) é induzido pela observação cuidadosa da prática.<sup>91</sup> (DELISLE, 2005, p. 116, tradução nossa).

<sup>88</sup> “[...] *les apprentis traducteurs manifestent souvent une certaine résistance à l’abstraction et à la théorisation*” (DELISLE, 2005, p. 10).

<sup>89</sup> “*Most students are terrified by the very prospect of such a course*” (ROBERTS, 1985b, p. 321 *apud* DELISLE, 2005, p. 115).

<sup>90</sup> “*Theoretical courses – in linguistics, history of translation and translation theory itself – are universally ‘unpopular’. Students find such courses dry and ‘irrelevant’*” (WOODSWORTH, 1985, p. 268 *apud* DELISLE, 2005, p. 115, grifo no original).

<sup>91</sup> “*Quant à nous, nous avons énoncé sept conditions pour qu’une théorie didactique de la traduction soit efficace. Elle le sera si elle: a) définit clairement l’objet de cette activité, sans être un exercice futile de spéculation gratuite; b) situe la traduction par rapport aux disciplines connexes (linguistique, psychologie cognitive, enseignement des langues, terminologie); c) fournit un outillage conceptuel qui rend compte de la spécificité de la traduction en tant qu’acte de communication interlinguistique; d) pose en termes justes, clairs et cohérents la problématique générale de la traduction; e) décrit le processus cognitif et dynamique de la traduction et non pas uniquement son résultat, dont la description relève surtout de la stylistique comparée; f) fait le pont entre l’étude de la langue et celle de son emploi dans le discours; g) est induite de l’observation minutieuse de la pratique* (DELISLE, 2005, p. 116).

Assim, podemos perceber a complexidade dos elementos que deveriam formar uma teoria didática que fosse eficiente. O autor completa:

Uma teoria didática da tradução permanece próxima a realidades linguísticas, foge do esoterismo e do dogmatismo, enuncia claramente os princípios, regras e procedimentos a serem aplicados e fornece ferramentas conceituais simples e precisas. Nessas condições, a teoria pode facilitar o aprendizado de tradução.<sup>92</sup> (DELISLE, 2005, p. 116, tradução nossa)

Por serem teorias claras em relação à sua aplicação é que elas poderiam ajudar o aprendiz de tradução. Apesar disso, o autor também afirma que teorias de Tradução sem objetivo didático existem e devem ser devidamente reconhecidas, já que elas teriam seu lugar nos Estudos de Tradução (DELISLE, 2005, p. 116). Devemos lembrar que nem todos os modelos teóricos possuem respostas para os problemas práticos, mas que isso não diminui a relevância de uma teoria.

Por sua vez, Echeverri (2018, p. 43) propõe metodologias ativas<sup>93</sup> para as disciplinas teóricas da Tradução, definindo a aprendizagem ativa como “qualquer método educativo que inclua a implicação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem”<sup>94</sup> (ECHEVERRI, 2018, p. 43, tradução nossa). A aprendizagem ativa, dessa forma, tem por objetivo o desenvolvimento, pelos estudantes, de habilidades cognitivas superiores como a análise, a síntese e a avaliação, e é alcançada quando o estudante entra diretamente em contato com os conteúdos. O autor sugere os seguintes métodos:

- A aprendizagem por leitura. (Muito comum para os cursos teóricos).
- O painel de leituras. (Um grupo de estudantes assume o papel de especialistas que devem explicar os conteúdos de uma atividade de leitura ao resto da classe).

<sup>92</sup> “*Une théorie didactique de la traduction reste donc près des réalités langagières, fuit l’esotérisme et le dogmatisme, énonce clairement les principes, règles et procédés à mettre en application et fournit un outillage conceptuel simple et précis. C’est à ces conditions que la théorie peut faciliter l’apprentissage de la traduction*” (DELISLE, 2005, p. 116).

<sup>93</sup> Metodologias ativas são definidas por Gaeta e Masetto (2010, p. 5) como: “situações de aprendizagem planejadas pelo professor em parceria com os alunos que provocam e incentivam a participação, postura ativa e crítica frente à aprendizagem”. Além disso, “pressupõem maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, onde ocorre troca de ideias e experiências de ambos os lados e em alguns casos o professor se coloca na posição do aluno, aprendendo com ele (GAETA E MASETTO, 2010, p. 9). De acordo com os autores, o docente precisaria sempre repensar suas atitudes frente ao domínio do conhecimento e sua relação com os estudantes. Para Moran (2015), metodologias ativas são caminhos para avançar em um currículo mais flexível, mais centrado no estudante, nas suas expectativas e necessidades. Para Gaeta e Masetto (2010), é imprescindível que essas metodologias se relacionem diretamente ao processo de aprendizagem e seus objetivos. Caso contrário, o trabalho com técnicas novas e mais sofisticadas não necessariamente trarão os resultados esperados de melhor aprendizagem. Além disso, os autores observam que o conceito de aprendizagem hoje é muito mais complexo, abrangente e profundo do que só sua identificação com o aspecto cognitivo.

<sup>94</sup> “[...] *cualquier método educativo que incluya la implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje*” (ECHEVERRI, 2018, p. 41).

- O grupo de leitura. (Em grupos, os estudantes devem apresentar uma síntese da leitura que pode tomar diferentes formas. O grupo de leitura deve responder perguntas relativas aos aspectos chaves dos textos).<sup>95</sup> (ECHEVERRI, 2018, p. 43-44, tradução nossa).

O intuito desses métodos é fazer com que o aluno se responsabilize pela busca da informação e apresente, em sala de aula, resultados do seu trabalho de investigação. O professor deve intervir, fazendo sínteses e certificando-se que os alunos entendam os conteúdos em questão, adicionando informações quando achar necessário.

Neckel (2018) utiliza o quadro de competências de Gonçalves (2015) e argumenta que a subcompetência teórica e metateórica é “de grande relevância na formação do futuro profissional da linguagem” (2018, p. 102). Para o autor os alunos podem adquirir essa subcompetência por meio da metalinguagem específica da Tradução, a terminologia da área.

O papel do conhecimento metalinguístico para comunidade que integra um campo disciplinar é justamente o de reconhecer-se como grupo, além de promover uma comunicação clara e precisa, evitando mal-entendidos e equívocos. Além disso, a metalinguagem também propicia o compartilhamento de conhecimentos de forma mais autônoma entre aqueles que a compreendem, uma vez que ao conhecer termos, conceitos e noções, o usuário estaria mais apto a compreender o tema estudado. (NECKEL, 2018, p. 116).

A metalinguagem é geralmente ensinada nas disciplinas teóricas dos bacharelados em Tradução, e o trabalho do autor foca nesse ponto do Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, enfatizando o comportamento autorregulatório do aluno, que para ele “ocorre quando o aprendiz consegue reconhecer a importância daquilo que está aprendendo, perceber seus avanços e ser valorizado por eles” (NECKEL, 2018, p. 112). Esse comportamento seria promovido pela interação entre a competência de conhecimentos teóricos e metateóricos sobre tradução e a metalinguagem específica da tradução, permitindo que o estudante se torne mais autônomo em relação a sua aprendizagem, estabelecendo metas e reconhecendo o valor das tarefas realizadas durante o processo. Para alcançar a autorregulação, o autor se apoia nessas tarefas, que seriam o centro organizador do processo, responsável por promover a aquisição de uma competência específica, sendo necessário que sua elaboração parta de objetivos de

---

<sup>95</sup> “- *El aprendizaje por la lectura. (Muy común para los cursos teóricos).*

- *El panel de lectura. (Un grupo de estudiantes asume el rol de un panel de expertos que deben explicar los contenidos de una actividad de lectura al resto de la clase).*

- *El grupo de lectura. (En equipo los estudiantes deben presentar una síntesis de lectura que puede tomar diferentes formas. El grupo de lectura debe responder preguntas relativas a los aspectos claves de los textos)”* (ECHEVERRI, 2018, p. 43-44).

aprendizagem bem delimitados. Um conjunto de tarefas com um objetivo específico claro seria a Unidade Didática (UD).

É na Tarefa que as bases da Didática de Tradução se organizam, pois são desenhadas a partir de objetivos de aprendizagem (base pedagógica) e sua finalidade é fazer com que o aluno adquira uma competência tradutória específica (base conceitual). (NECKEL, 2018, p. 114-115).

As bases conceituais (que incluem o próprio conceito de Tradução, de competência tradutória, de acordo com Gonçalves (2015), e aquisição dessa competência), junto com as bases pedagógicas (teorias de aprendizagem: objetivos de aprendizagem, construtivismo, autorregulação), e as bases metodológicas (no caso, a abordagem por tarefas de tradução de Hurtado Albir (1999a) e por unidade didática) fundamentam a proposta do autor, que afirma que essa metodologia ativa proporciona ao aluno estar no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Essa metodologia permite que o aluno não apenas aprenda fazendo, mas também compreenda melhor princípios teóricos, desenvolvendo sua capacidade de resolver problemas por meio de estratégias (tanto tradutórias, quanto de aprendizagem), o que o torna mais autônomo e responsável por sua própria aprendizagem. (NECKEL, 2018, p. 115).

Dessa forma, Neckel acredita que uma unidade didática deva trazer a metalinguagem para que o estudante desenvolva o comportamento autorregulatório, compreendendo e justificando suas escolhas tradutórias com o uso da metalinguagem específica da tradução. A proposta do autor envolve três tarefas que compreendem diversas atividades, incluindo leitura do material de apoio, distinção do que é Tradução e Estudos da Tradução, compreensão do mapa de Holmes (2000), comparação com o mapa de Hurtado Albir (1999a), entre outras.<sup>96</sup>

Visto que o interesse deste trabalho está em como se dá o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução no contexto de cursos de graduação, que têm por objetivo principal a formação de tradutores, e que refletem a dicotomia teoria *versus* prática, questionamos: se a teoria se mostra desmerecida no âmbito acadêmico, no que se baseia o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução e como ele ocorre? Para que possamos lançar luz sobre como acontece esse ensino-aprendizagem, a observação sistemática se torna necessária (o que traz a necessidade de metodologias para essa pesquisa), assim como uma análise documental sobre o Ensino de Teoria da Tradução nas universidades brasileiras. A pesquisa em Ensino-

---

<sup>96</sup> Para mais detalhes, ver Neckel (2018).

Aprendizagem de Teoria se torna uma maneira de destacar a relevância da Teoria da Tradução na formação de tradutores, além da importância de a ação estar acompanhada de uma reflexão crítica, principalmente no âmbito universitário.

### 3 DA PESQUISA DOCUMENTAL PARA UMA ETNOMETODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO

#### 3.1 Pesquisa documental

Esta pesquisa utilizou um método descritivo e exploratório de informações contidas em documentos eletrônicos disponíveis na web, tanto governamentais, como pareceres, resoluções e diretrizes do Ministério da Educação, além de leis federais que versam sobre a educação superior no Brasil; quanto institucionais, como documentos disponibilizados nas páginas institucionais, relacionados aos currículos, ementas e bibliografias de cada curso pesquisado.

Os documentos podem ser descritos como um modelo epistemológico ou um paradigma de interpretação (GINZBURG, 1989). Ouchi e Wilkins (1985) já discutiam a maneira como práticas documentais podem moldar o comportamento de uma instituição. Para Riles (2006), documentos (o que abrangeria as novas formas de documentação digital) são a porta de entrada para muitos problemas contemporâneos de método etnográfico por duas principais razões: “Primeiro, há uma extensa e profícua tradição de estudos de documentos nas ciências humanas e sociais. Segundo, documentos são artefatos paradigmáticos de práticas de conhecimento moderno”<sup>97</sup> (RILES, 2006, p. 2, tradução nossa). Essas práticas de conhecimento, definiriam a própria etnografia;<sup>98</sup> dessa forma, os documentos seriam artefatos paradigmáticos da pesquisa etnográfica (RILES, 2006, p. 6-7). Assim, o documento se tornaria, ao mesmo tempo, um objeto etnográfico, uma categoria analítica e uma orientação metodológica. A autora defende que o “assunto dos documentos demanda que os etnógrafos tratem seu próprio conhecimento como uma instância de uma condição epistemológica mais abrangente”<sup>99</sup> (RILES, 2006, p. 7, tradução nossa). O trabalho da autora, assim como outros trabalhos (BLOOMFIELD; VURDUBAKIS, 1994; INOUE, 1991), consideram documentos como textos culturais, “receptáculos de conhecimento significativo (político ou cultural) a serem ‘lidos’ pelo teórico/observador”<sup>100</sup> (RILES, 2006, p. 12, tradução nossa). Desse modo, muitos etnógrafos considerariam que o

<sup>97</sup> “*First, there is a long and rich tradition of studies of documents in the humanities and social sciences. Second, documents are paradigmatic artifacts of modern knowledge practices*” (RILES, 2006, p. 2).

<sup>98</sup> Inicialmente, definiremos etnografia como o estudo descritivo das características das diversas etnias, de seus aspectos antropológicos, sociais etc. Discutiremos melhor a etnografia no decorrer deste capítulo.

<sup>99</sup> “*The subject of documents demands that ethnographers treat their own knowledge as one instantiation of a wider epistemological condition*” (RILES, 2006, p. 7).

<sup>100</sup> “*Receptacles of (politically or culturally) meaningful knowledge to be ‘read’ by the theorist/observer*” (RILES, 2002, p. 12).

trabalho deles, ao ler e analisar documentos, seria o de ler narrativas da modernidade (RILES, 2006, p. 12).

Apesar da importância dos documentos para a etnografia, Greenhouse (2002) observa que, muitas vezes, o texto contido nos documentos pode falhar em cobrir até mesmo a superfície da vida social e que “limitar a discussão da etnografia aos seus aspectos representacionais é restringir a etnografia à dimensão simbólica da experiência”<sup>101</sup> (GREENHOUSE, 2002, p. 17, tradução nossa). Portanto, este trabalho não espera que os documentos analisados deem conta de todo o espectro da vida social relacionado a eles, sendo os documentos considerados como apenas um dos muitos elementos etnográficos analisáveis.

Dos documentos analisados nesta pesquisa, procuramos extrair informações relacionadas à conceituação da teoria e prática, incluindo, especialmente, o que se entende por teoria nos documentos regulatórios e no fluxo curricular dos cursos.

### *3.1.1 Marcos regulatórios*

A articulação teoria e prática, pedagogicamente e didaticamente, responde a uma demanda social refletida, principalmente, pelos marcos regulatórios, quais sejam diretrizes, resoluções, pareceres, leis, que seriam a resposta prática às demandas sociais da formação de tradutores. No Brasil, os documentos que orientam as instituições de ensino superior são as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), que foram estabelecidas, em princípio, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), e mais tarde, desdobradas em dois pareceres e uma resolução, publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC).

O disposto no Inciso III do Art. 18 do Regimento Interno do CNE (BRASIL, 1999) informa que as normas a serem observadas pelos sistemas de ensino devem ser estabelecidas por Resolução, que é um ato decorrente de Parecer. A Câmara de Educação Superior (CES) desse Conselho, sendo responsável pelas diretrizes das instituições de ensino superior, formula as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada um dos cursos de graduação a serem por elas regidos. Como a profissão de tradutor é reconhecida como liberal desde 1988, mas não regulamentada, não há diretrizes específicas para a Formação de Tradutores (COSTA, 2018, p. 235). Apesar disso, é reconhecido que o profissional graduado em Letras pode atuar não só como professor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor

---

<sup>101</sup> “To limit discussion of ethnography to its representational aspects is to restrict ethnography to the symbolic dimensions of experience” (GREENHOUSE, 2002, p. 17).

cultural, mas também como tradutor e intérprete, entre outros (BRASIL, 2001a, p. 30). Observemos então as diretrizes para o curso de Letras.

As DCNs<sup>102</sup> dos cursos de Letras são reguladas pela Resolução CES/CNE nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002), do MEC, e teve seus pareceres homologados em 2001, quais sejam, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a) e o Parecer nº 1.363/2001 (BRASIL, 2001b), que na verdade apenas retifica alguns pontos do Parecer nº 492/2001.

O primeiro momento em que a LDB cita a palavra *teoria* é no Art. 35, Inciso IV, e diz respeito à uma das finalidades do Ensino Médio, que deve ser “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, *relacionando a teoria com a prática*, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Em um segundo momento, a palavra teoria aparece na LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 61, parágrafo único, Inciso II, que menciona que a formação dos profissionais da educação deverá ter como fundamento “*a associação entre teorias e práticas*, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, grifo nosso). A inclusão dos estágios supervisionados como meio de associação entre teoria e prática só foi efetuada pela redação da Lei nº 12.014 de 2009 (BRASIL, 2009). Anteriormente, somente a capacitação em serviço era mencionada. Podemos notar que a LDB não nos deixa muitas pistas sobre o que se entende por teoria, já que a palavra não é mencionada além desses dois momentos.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001 trata de diversos processos em torno das DCN dos cursos não só de Letras, mas também de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001a). O texto do parecer concebe a universidade “não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001a, p. 29). Contudo, ressalta que “a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001a, p. 29). Notamos, aqui, a indicação de que a universidade não se deve sujeitar totalmente ao mercado de trabalho. O parecer também traz o conceito de currículo:

Deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimento, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca

---

<sup>102</sup> Para um estudo mais aprofundado e historicamente contextualizado das DCN, Cf. Costa (2018, p. 232).

alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. (BRASIL, 2001a, p. 29).

De acordo com o documento, faz parte do currículo qualquer atividade acadêmica considerada relevante para o estudante adquirir competências e habilidades necessárias para sua formação, desde que possa ser avaliada, num caráter contínuo e transformador (BRASIL, 2001a, p. 29), com destaque para a natureza teórico-prática do currículo. A flexibilização curricular é vista como uma maneira de eliminar a rigidez estrutural do curso. O professor deve ser o orientador, responsável tanto pelo ensino de conteúdos programáticos como também pela qualidade da formação do aluno. Já o colegiado de graduação do curso de Letras é responsável por conceber e acompanhar a diversidade curricular que a instituição de ensino superior implantará (BRASIL, 2001a, p. 30). O projeto pedagógico do curso (PPC) deve ser encarregado de formular critérios para estabelecer as disciplinas obrigatórias e optativas, estruturando o curso, e as avaliações implementadas devem “constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Esse parecer afirma que a estrutura do curso de graduação em Letras deve ser flexível e elenca seus objetivos – entre eles, o de facultar “ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 29), que parece dizer respeito à teoria (opções de conhecimento) e prática (mercado de trabalho); e o objetivo de dar “prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001a, p. 29), ideias em sintonia com as de Kiraly (2000),<sup>103</sup> que destaca a autonomia do estudante; além de outros objetivos como “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001a, p. 30). Percebemos a preocupação do documento em destacar a atuação crítica que busca dos egressos em sua prática profissional, além da consciência de sua posição social, fatores que o ensino de teoria procura desenvolver nos estudantes.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de

---

<sup>103</sup> O estudo de Patrícia Rodrigues Costa (2018, p. x) afirma que “a maioria das propostas curriculares utilizam o conceito de competência tal como proposto pelo Grupo PACTE e por Hurtado Albir (1999a; 2005; 2007; 2008; 2015a; 2015b)”.

reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001a, p. 30).

Observa-se que o estudante egresso deve ser capaz de refletir *teoricamente* sobre a linguagem e criticamente sobre temas e questões linguísticas e literárias, o que destaca a necessidade da teoria na formação desse profissional, e nos retoma a importância de a reflexão sobre a tradução ser ensinada, partilhada e comunicada, como em Berman (2002), além de praticada. Ademais, o texto aborda as competências a serem adquiridas pelo estudante de forma geral, visto que se trata de uma diretriz para o curso de Letras como um todo, e não especificamente para o curso de Tradução. O graduado em Letras deve possuir “múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (BRASIL, 2001a, p. 30). O texto mais uma vez reitera a importância da formação teórica, e não somente prática, e lista que, além de outras atividades, as seguintes competências e habilidades devem ser desenvolvidas:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- *reflexão analítica e crítica* sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- *visão crítica das perspectivas teóricas* adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001a, p. 30, grifo nosso).

Notamos a importância não apenas de o espaço da teoria estar garantido no ambiente acadêmico, como também a importância de que essa teoria seja vista de forma crítica e analítica. A reflexão analítica e crítica sobre a linguagem e a visão crítica das perspectivas teóricas são vistas como competências e habilidades, sendo assim, devem ser relacionadas diretamente com a prática, nos retomando novamente a Berman (2013, p. 23), que diz que a tradução é originalmente, enquanto experiência, reflexão. Para o Ensino-Aprendizagem de Tradução, seria fundamental ensinar tanto as reflexões sobre a Tradução, como também a prática de refletir sobre ela, visto que ensinar a traduzir, dessa forma, seria ensinar a refletir a experiência de traduzir. As competências também são voltadas para o mercado de trabalho, ou seja, para a parte prática, mas não são o único foco.

Em relação aos conteúdos curriculares:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. *Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática* – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (BRASIL, 2001a, p. 31, grifo nosso).

Mais uma vez, a articulação da reflexão teoria-prática é observada, além da importância da percepção crítica e o aspecto social da língua e da literatura. O texto também declara que: “O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (BRASIL, 2001a, p. 31). Por conseguinte, atividades de caráter prático deveriam ser promovidas para o processo articulatório de todas as habilidades e competências, não excluindo o processo articulatório da competência teórica, ou seja, mesmo a competência teórica deveria ser desenvolvida por meio de atividades práticas.

Pelo fato de o documento citar que, “no caso das licenciaturas em Letras, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”, podemos refletir dois pontos distintos: *i*) mesmo que não haja a disciplina Tradução na educação básica, professores capacitados são necessários para os cursos de graduação em Tradução, e que esses professores devem ser um dos focos dos programas de pós-graduação em Estudos da Tradução; e *ii*) as didáticas próprias de cada conteúdo são indispensáveis para o ensino-aprendizagem de uma disciplina, assim como as pesquisas que a embasam. Percebemos, neste ponto, que precisamos tanto de uma Didática própria do conteúdo de Teoria da Tradução, assim como de pesquisas que fundamentem essa didática, visto que a Didática específica referente ao conteúdo de Teoria da Tradução se encontra em estágio mais embrionário do que a Didática específica do conteúdo mais prático da tradução, considerando os estudos ainda escassos sobre o tema. Mesmo a parte que diz respeito à prática de teorizar, à prática de reflexão, estaria defasada quanto ao desenvolvimento de sua Didática específica.

O Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, por sua vez, detalha o Projeto Pedagógico:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de

formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação. (BRASIL, 2001b, p. 8).

Percebemos que o projeto pedagógico deve trazer as competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudante. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), os Projetos Pedagógicos de Curso são elaborados em conformidade com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), cabendo à instituição e ao corpo docente a sua criação.<sup>104</sup> Com isso, notamos a relevância do projeto pedagógico tanto para o curso quanto para estudantes e professores, assim como notamos a responsabilidade da instituição e do corpo docente frente à criação desse projeto.

A Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002 apenas formaliza os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001 como orientadores da formulação do projeto pedagógico do curso de Letras. Assim, o documento com mais informações sobre como a teoria deve ser considerada no Ensino-Aprendizagem de Tradução nas universidades é mesmo o Parecer nº 492/2001.

Não há dúvidas de que existe uma demanda por pesquisas na área de Ensino-Aprendizagem de Teoria de Tradução, especialmente pesquisas *in loco*, que percebam a realidade dos professores, dos estudantes, da instituição, acompanhando os atores sociais em seu próprio cenário, para que possamos analisar todos ou a maior parte dos fatores envolvidos. O trabalho de Patrícia Rodrigues Costa (2018) já atentava para uma dificuldade de uma análise do alinhamento construtivo curricular dos programas de graduação em Tradução devido à “falta de informações relativas aos métodos de ensino, às tarefas de avaliação e às atividades de aprendizagem na sala de aula” (COSTA, 2018, p. x). Com efeito, as pesquisas sobre métodos de ensino, tarefas de avaliações e aprendizagem em sala de aula, além das pesquisas documentais, poderiam lançar luz tanto ao desenvolvimento da Didática específica de Teoria da Tradução, quanto ao construtivo curricular do curso de Tradução, de forma geral.

### 3.1.2 Pesquisa documental curricular

Decidimos analisar os cursos que cumpriam os seguintes requisitos, majoritariamente de acordo com a metodologia usada por Costa (2020):

---

<sup>104</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre os protocolos a serem seguidos pelos cursos junto ao Ministério da Educação para a criação do Projeto Pedagógico do Curso, Cf. Costa (2018, p. 238-240).

- 1) A Formação de Tradutores deve ocorrer em IES públicas brasileiras em bacharelados que tenham menção aos termos “Tradução” ou “Tradutor” em seu título;
- 2) O bacharelado a ser analisado já deve ter sido reconhecido pelo MEC, o que implica já ter turmas formadas;
- 3) O bacharelado a ser analisado deve ter por objetivo principal a formação de tradutores. Ou seja, não devem ser bacharelados que visem a formação de pesquisadores nem como graduações que tenham por objetivo principal a formação de professores de língua estrangeira e a formação de tradutores como habilitação secundária;
- 4) O PPC deve ser acessível, bem como as ementas das disciplinas, [...] por meio da página institucional [...];
- 6) O par linguístico deverá ser Português/Inglês. (COSTA, 2020, p. 206).<sup>105</sup>

Dessa forma, não será analisado o curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visto que o curso dessa instituição iniciou suas atividades em 2018, não possuindo assim uma turma formada e, portanto, não reconhecido pelo MEC (COSTA, 2018, p. 242). Ainda de acordo com Costa (2018, p. 243), os bacharelados da UFPR e da UEM não possuem como objetivo principal a formação de tradutores, mas sim de tradutores e professores de língua estrangeira, respectivamente. Além disso, em relação à graduação da Unesp, as ementas das disciplinas não estão disponíveis na página da instituição. Apesar de não preencherem todos os requisitos para análise, na metodologia deste trabalho, os cursos dessas três instituições serão retratados.

Após uma breve introdução com informações de cada curso,<sup>106</sup> apresentaremos as cargas horárias totais dos cursos, assim como a carga horária tanto das disciplinas teóricas quanto práticas da tradução, além da porcentagem que essas disciplinas ocupam na carga horária total de cada curso.

A carga horária das disciplinas de estágio não foi considerada como sendo de disciplina prática de tradução, visto que o estágio tem por objetivo geral a consolidação da formação do profissional, articulando teoria e prática. O estágio tem por objetivos específicos a vivência da ética profissional e a participação em uma equipe. O estágio supervisionado, feito ao final do curso, não deve ser considerado apenas como um momento de prática, sem relação com os conhecimentos teóricos adquiridos pelo aluno desde o começo de seus estudos. O estágio deve articular-se de forma permanente ao contexto socioteórico adquirido no curso e a prática do estagiário deve ser desenvolvida nesse contexto. A vivência como experiência do estágio se constitui em conhecimento no exercício da pesquisa e conduz à superação da oposição

---

<sup>105</sup> Para comentários sobre oferta de curso de tradução em instituições de ensino privadas, ver Costa (2018, 230-231).

<sup>106</sup> Para informações mais detalhadas acerca dos cursos pesquisados, ver Costa (2020).

anuladora entre teoria e prática, criando o que Freire (1987) e Marques (2003, p. 10-11) denominam de práxis.<sup>107</sup> Por ser exercício constante e criativo de teorias e de prática, relacionadas e interligadas entre si, o estágio passa a ser práxis pedagógica. É nessa perspectiva que “o estágio curricular é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Decidimos apontar os títulos utilizados para as disciplinas teóricas da Tradução, e para definir o que são, usamos a relação de disciplinas consideradas teóricas de acordo com a metodologia de Costa (2020). Apresentaremos um quadro situando o período do bacharelado em que a disciplina é ofertada, além da carga horária, o(s) pré-requisito(s) para cursar a disciplina (quando houver), e as ementas (incluindo programa e conteúdo da disciplina, quando houver). Em anexo, disponibilizaremos a bibliografia informada nos sites das instituições para as disciplinas em 2020. Sabemos que a bibliografia disponibilizada na internet nem sempre é a que o professor usa em sala de aula, podendo ser descartada nas análises sobre as disciplinas teóricas por ser apenas uma sugestão de bibliografia, servindo como um guia geral sobre o que provavelmente é ensinado na instituição. De qualquer maneira, pode ser útil para análises futuras, sobre o ideal institucional a ser considerado nas disciplinas de Teoria da Tradução.

#### *Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor (UFRGS)*

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situada na cidade de Porto Alegre, teve seu início em 1934. A graduação em Letras-Licenciatura foi criada em 1943 e o Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor, em 1973. De acordo com Costa (2018, p. 245), havia também a habilitação em Interpretação, que deixou de ser ofertada em 1991. O bacharelado desta instituição possui uma disciplina intitulada Revisão de Textos Traduzidos Inglês Português, que foi considerada como prática de tradução.

Quadro 2 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFRGS).

<i>Universidade</i>	UFRGS
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor
<i>Carga horária total do curso</i>	3.060 h/aula

<sup>107</sup> “Teoria e prática se acham intimamente relacionadas e autoexigentes numa práxis social-histórica, como tal provocada sempre de novo por horizontes teóricos que a fazem práxis reflexiva. E a reflexão, por sua vez, não pode desvincular-se das condições que a possibilitam, de maneira muito própria, não pode desvincular-se de seus esteios empíricos, que são os seus sujeitos reais” (MARQUES, 2003, p. 10-11).

<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	60 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	420 h/aula (incluindo a disciplina Revisão de Textos Traduzidos)
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas da tradução</i>	1,96%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas da tradução</i>	13,72%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Estudos de tradução.

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS). Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=334](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334). Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 3 – Disciplinas de teoria da tradução (UFRGS).

Disciplina: <i>Estudos de Tradução</i>	
Semestre	5 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Tradução do Inglês I
Ementa	Breve histórico da evolução da tradução. Teorias tradutórias mais relevantes a partir do século XX. Natureza do processo tradutório em suas especificidades, relacionando teoria e prática. Procedimentos de tradução nos níveis fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático da língua. Relações entre tradução e lexicografia (neologia), tradução e terminologia.

Fonte: As ementas das disciplinas são disponibilizadas ao clicar sobre a disciplina na Grade Curricular. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS). Letras. Disponíveis em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=334](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334). Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor (Unesp)*

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é uma universidade mantida pelo governo do estado de São Paulo. Criada em 1976, a universidade é *multicampi*, com 21 *campi* no interior do estado.<sup>108</sup> O Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor

<sup>108</sup> De acordo com o site da instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/>. Acesso em: abr. 2020.

foi criado em 1978 e é ofertado no *campus* de São José do Rio Preto, município do estado de São Paulo (COSTA, 2018, p. 260). Na Unesp, o currículo é dividido por ano e não por semestre.

Quadro 4 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (Unesp)

<i>Universidade</i>	Unesp
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor
<i>Carga horária total do curso</i>	3.150 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	180 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	360 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	5,71%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	11,42%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Introdução às normas de Tradução; Teorias da Tradução 1; Teorias da Tradução 2.

Fonte: Site da Unesp. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Tradutor/tradutor-ie.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 5 – Disciplinas de teoria da tradução (Unesp)

Disciplina: <i>Introdução às normas de Tradução</i>	
Ano	1 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Não consta
Disciplina: <i>Teorias da Tradução 1</i>	
Ano	2 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Não consta
Disciplina: <i>Teorias da Tradução 2</i>	

Ano	3º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Teorias da Tradução 1
Ementa	Não consta

Fonte: Site da Unesp. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Tradutor/tradutor-ie.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Letras – Ênfase em Estudos da Tradução (UFPR)*

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) começou suas atividades em 1912, mas foi só em 1950 que a universidade passou a ser pública. A UFPR tem sede em Curitiba, além de situar-se em outros *campi* no interior do estado do Paraná. Em 1938, teve o início do curso de Letras, que hoje possui 54 habilitações. Entre elas, a ênfase nos Estudos da Tradução, criada em 2001. De acordo com Costa (2018, p. 279), o curso visa formar pesquisadores, não tradutores.

Quadro 6 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPR).

<i>Universidade</i>	UFPR
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras – Ênfase em Estudos da Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.900 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	90 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	180 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	3,10%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	6,20%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Tópicos Centrais da Tradução; História da Tradução; Tópicos de pesquisa em Estudos da Tradução.

Fonte: UFPR (2007c). Disponível em: <http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2015/12/Res.-13-2007-CEPE.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 7 – Disciplinas de teoria da tradução (UFPR).

Disciplina: <i>Tópicos Centrais da Tradução.</i>	
Semestre	3 <sup>o</sup>
Carga horária	30 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Disciplina de introdução aos principais tópicos de discussão na área dos estudos da tradução, dentre os quais: pressupostos e implicações nas noções de tradução segundo o senso comum; amplitude e diferentes dimensões do conceito de tradução; noções de competência tradutória; dicotomias forma-sentido, autor-tradutor; noções de equivalência e de (in)traduzibilidade; noções de problema de tradução e erro de tradução; espaço e prática do tradutor.
Disciplina: <i>História da Tradução.</i>	
Semestre	4 <sup>o</sup>
Carga horária	30 horas.
Pré-requisito	Não tem.
Ementa	Relevância histórico-cultural do tradutor e da tradução: tradução e poder, tradução e religião, tradução e conhecimento, tradução e cultura, tradução e línguas nacionais, tradução e literaturas nacionais. Diferentes tradições do pensamento tradutório, da antiguidade até o início do século XX. A tradução e os tradutores no Brasil.
Disciplina: <i>Tópicos de Pesquisa em Estudos da Tradução.</i>	
Semestre	7 <sup>o</sup>
Carga horária	30 horas.
Pré-requisito	Tópicos Centrais da Tradução.
Ementa	Panorama dos principais campos e orientações teóricas da pesquisa na área dos estudos da tradução. Aprofundamento teórico em um campo de pesquisa, envolvendo o estudo de textos fundadores e de seus desdobramentos relevantes.

Fonte: UFPR (2007a; 2007c). Disponível em: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2015/12/Res.-13-2007-CEPE.pdf>> e [http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/disciplinas\\_novas\\_curriculo\\_2007.pdf](http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/disciplinas_novas_curriculo_2007.pdf). Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

*Letras – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução (UEM)*

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi criada em 1969. Apesar disso, o curso de Letras dessa universidade teve início em 1967, então ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá. Segundo Costa (2018, p. 287), a graduação Letras – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução da UEM é um programa que tem por objetivo principal a formação de professores de língua inglesa e não de tradutores.

Quadro 8 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UEM).

<i>Universidade</i>	UEM
<i>Graduação</i>	Letras – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	4.120 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	68 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	204 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	1,65%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	4,95%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Tradução: conceitos e teorias

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Letras, [s.d]. Disponível em: <http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 9 – Disciplinas de teoria da tradução (UEM).

Disciplina: <i>Tradução: conceitos e teorias</i>	
Semestre	3 <sup>o</sup>
Carga horária	68 horas
Pré-requisito	–

Ementa	<p>Estudo das teorias, correntes, conceitos e tendências relacionados à tradução, bem como suas diferentes abordagens.</p> <p>Objetivos: Situar os alunos no panorama das concepções teóricas da tradução; oferecer fundamentos que sustentem a teoria; discutir conceitos e princípios dentro das novas tendências mundiais.</p>
--------	---

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Letras, [s.d]. Disponível em: <http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

No curso da UEM, as disciplinas Tradução e Genêros Discursivos; Tradução: Recursos e Estratégias; e Tradução e Recursos Computacionais não foram consideradas disciplinas teóricas por conterem um considerável elemento prático que as envolve, de acordo com as respectivas ementas. De qualquer forma, informaremos, a seguir, as ementas a título de curiosidade.

Quadro 10 – Disciplinas mistas de teoria e prática da tradução (UEM).

Disciplina: <i>Tradução e recursos computacionais</i>	
Semestre	4º
Carga horária	68 horas (34h de prática e 34h de teoria)
Pré-requisito	Não consta
Ementa	<p>Estudar as diferentes estratégias e recursos utilizados no processo tradutório, focalizando os recursos computacionais, como instrumentos importantes de auxílio na realização das tarefas tradutórias.</p> <p>Objetivos: Analisar as diferentes estratégias e recursos utilizados no processo tradutório tradicional; pesquisar os diferentes instrumentos e recursos disponíveis na Internet e na área computacional, utilizados como ferramenta de auxílio ao tradutor contemporâneo; Avaliar a contribuição desses recursos computacionais para o processo de tradução.</p>
Disciplina: <i>Tradução e gêneros discursivos</i>	
Semestre	5º
Carga horária	68 horas (34h de prática e 34h de teoria)
Pré-requisito	Não consta

Ementa	<p>Estudo dos diferentes gêneros textuais e sua relação com os estudos da tradução.</p> <p>Objetivos: Conhecer, identificar os diferentes gêneros do discurso; estudar e discutir conceitos de gênero; estudar a relação do texto com o contexto; aplicar os conceitos de gênero textual ao processo de tradução; discutir a importância desse conhecimento para o tradutor.</p>
Disciplina: <i>Tradução – recursos e estratégias</i>	
Semestre	5º
Carga horária	68 horas (34h de prática e 34h de teoria)
Pré-requisito	Tópicos Centrais da Tradução
Ementa	<p>Estudo dos diferentes recursos e de estratégias utilizadas e desenvolvidas pelo tradutor no processo tradutório.</p> <p>Objetivos: Conhecer e discutir as possíveis estratégias (macro e micro análise) no processo tradutório; conhecer e discutir os recursos (subsídios internos e externos) utilizados pelo tradutor; aprender a identificar tais recursos e estratégias em diferentes gêneros textuais; tradução com o auxílio do computador.</p>

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Letras, [s.d]. Disponível em: <http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>. Acesso em: abr. 2020.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Letras – Bacharelado em Tradução (UFOP)*

Criada em 1969, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), situada na cidade de mesmo nome em Minas Gerais, teve seu curso de Letras-Bacharelado em Tradução iniciado em 1980, sendo ofertado no *campus* da cidade vizinha de Mariana (COSTA, 2018, p. 287).

Quadro 11 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFOP).

<i>Universidade</i>	UFOP
<i>Graduação</i>	Letras – Bacharelado em Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.610 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	120 h/aula

<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	120 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	4,59%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	4,59%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Teoria da Tradução 1; Metodologia da Tradução 1.

Fonte: UFOP (2008a; 2008b).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 12 – Disciplinas de teoria da tradução (UFOP).

<i>Disciplina: Metodologia da tradução 1</i>	
Semestre	3º
Carga horária	60 horas (30h teórica e 30h prática)
Pré-requisito	Língua Inglesa 2
Ementa	<p>Ementa:</p> <p>Processos e estratégias de produção de sentido na tradução; procedimentos técnicos da tradução a partir das perspectivas contrastiva, textual e processual; aspectos cognitivos, afetivos e discursivos na formação do tradutor e no seu aperfeiçoamento metodológico e profissional; fundamentos de terminologia.</p> <p>Conteúdo programático:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura e produção de sentido na tradução.</li> <li>2. Procedimentos Técnicos da Tradução. <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Abordagem contrastiva.</li> <li>2.2 Abordagem textual.</li> <li>2.3 Abordagem cognitiva.</li> </ol> </li> <li>3. Aspectos cognitivos, discursivos e afetivos na formação do profissional de tradução.</li> <li>4. Ferramentas tecnológicas aplicadas à tradução.</li> <li>5. Terminologia.</li> </ol>
<i>Disciplina: Teoria da Tradução 1</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Língua Inglesa 2

Ementa	<p>Panorama histórico das correntes teóricas e autores representativos dos Estudos da Tradução nas últimas cinco décadas; traduzibilidade, fidelidade e texto original; conceitos de tradução.</p> <p>Conteúdo programático:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tradução: ofício, arte ou ciência?</li> <li>2. A validade da tradução como prática e tradução como ciência.</li> <li>3. A ciência da tradução.</li> <li>4. A noção de fidelidade na tradução.</li> <li>5. A noção de equivalência na tradução.</li> <li>6. A visão cognitivista da tradução.</li> <li>7. Abordagens textuais.</li> <li>8. A tradução literária.</li> <li>9. Perspectivas psicanalíticas na tradução.</li> <li>10. Uma abordagem integrada.</li> </ol>
--------	--

Fonte: UFOP (2008a; 2008b).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Bacharelado em Letras – Tradução (UnB)*

Criada em 1962, a Universidade de Brasília (UnB)<sup>109</sup> teve seu Bacharelado em Letras-Tradução implantado em 1980 (UnB, 1985, p. 1).

Quadro 13 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UnB).

<i>Universidade</i>	UnB
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras – Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.700 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	120 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	600 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	4,44%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	22,22%

<sup>109</sup> Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.unb.br/a-unb?menu=423>. Acesso em: abr. 2020.

<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Teoria da Tradução 1; Teoria da Tradução 2.
--------------------------------------	--

Fonte: [https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta\\_dis.aspx?cod=149](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=149) e  
[https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=639](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=639).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 14 – Disciplinas de teoria da tradução (UnB).

Disciplina: <i>Teoria da Tradução 1</i>	
Semestre	2º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Introdução à Linguística e Leitura e Produção de Textos ou Introdução à Linguística e Língua Portuguesa 1
Ementa	Reflexão científica sobre a tradução. Fundamentos teóricos: elementos constitutivos da teoria de tradução. Terminologia e significado em perspectiva interlinguística. Questões fundamentais dos contatos de línguas. Linguagem, língua e cultura. Tipos e técnicas de tradução. O contato entre línguas e o problema da equivalência. O conceito de fidelidade: ganhos e perdas. Os limites da tradução.  Programa: Reflexões sobre a história e o status da tradução. Primeiros estudos sobre a tradução. Autoria e (In)visibilidade do tradutor. O funcionalismo. Tradução e Cultura. Terminologia: conceito e história. Teoria Geral da Terminologia (TGT) e Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Construção de glossários.
Disciplina: <i>Teoria da Tradução 2</i>	
Semestre	3º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Teoria da Tradução 1
Ementa	Tipologia do texto aplicado à tradução. Diferentes modelos de classificação de textos. Abordagem empírica de textos em diferentes línguas. Determinantes extralinguísticos e suas aplicações à tradução. Tipologia de culturas. Relações entre língua e cultura. Adequação do processo de tradução à língua de destino. A tradução literária. Problemas de tradução computacional.

Programa:

O programa está dividido em grandes temas, que por sua vez gerarão a formação de blocos de leitura previamente estabelecidos. Tais leituras poderão se relacionar com outras que se julgarem necessárias, ocasionando assim a inclusão ou substituição de algum texto. Tanto os temas, quanto os textos servirão de ponto de partida para as apresentações e, além disso, permitirão que as discussões mantenham o foco. Os temas e textos selecionados são:

Revisão de alguns temas já estudados e discutidos em disciplinas teóricas anteriores, tais como Introdução à Tradução e Teoria da Tradução 1:

BASSNETT, S. Prefácio à terceira edição e Introdução”. *In: Estudos de tradução*. Fundamentos de uma disciplina. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 2003. pp. 1-34.

CAMARGO, D. C. Tradução e tipologia textual. *In: Tradução e comunicação*, n. 16, 2007, pp. 46-52.

CAMARGO, D. C. **Pesquisas em tradução e linguística de corpus**. Disponível em: <<http://letra.lettras.ufmg.br/gttrad/>>.

CATFORD, J. C. Tradução: definição e tipos gerais. *In: Uma teoria linguística da tradução: um ensaio em linguística aplicada*. Tradução do Centro de Especialização de Tradutores de inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas São Paulo: Cultrix; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1980, p. 22-28.

HURTADO ALBIR, A. La traductología: lingüística y traductología. *In: TRANS Revista de Traduc-tología*, n. 1, p. 151-160, 1996.

JACOBSON, R. En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción. *In: Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel. 1984. p. 67-77.

MOUNIN, G. A atividade da tradução à luz das teorias sobre a significação em Linguística. *In: Os problemas teóricos da tradução*. Tradução: DANTAS, H. L., de Les problèmes théoriques de la tra-duction, Paris 1963. São Paulo: Cultrix, p. 31-47.

Textos para leitura e discussão durante o semestre:

I. O labirinto do tradutor “da” mão de Borges

1) CESCO, A. Borges e a Tradução. *In: Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 13, ISSN 2175-7968, Florianópolis, Brasil. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6299>>.

2) BORGES, J. L. Pierre Menard autor del Quijote. *In: Ficciones – El Aleph - El Informe de Brodie*. Tomo 118. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

3) COSTA, W. C. Borges, O original da tradução. *In: Centopeia*. Florianópolis.

Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2370>>.

4) \_\_\_\_\_. Las Versiones Homéricas. *In: Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé.

## II. A tradução e seus discursos: teoria e prática

5) BERMAN, ANTOINE. **A tradução e seus discursos**. Trad. Marlova Aseff. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2009000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2009000200011&script=sci_arttext)>.

## III. Os Estudos da Tradução

6) OTTONI, P. **Tradução Manifesta, Double Bind e Acontecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP. São Paulo: EDUSP, 2005.

7) HURTADO ALBIR, A. Caracterización de la Traductología. *In: Traducción y Traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra. 2008. p: 118-132.

8) PIRES VIEIRA, E. Contextualizando a tradução: introdução. *In: Pires Vieira, E. (org) Teorizando e Contex-tualizando a Tradução*. Belo Horizonte: UFMG. 1996. p.105-108.

9) PIRES FERREIRA, J. Prefácio. *In: MESCHONNIC, H. Poética do Traduzir*. São Paulo: Perspectiva, 2010. p: 105-108.

10) GENETTE, G. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. Tradução de Álvaro Faleiros. p. 9-20.

## IV. A Literatura como sistema

11) EVEN-ZOHAR, I. La posición de la literatura traducida en el polisistema literário. *In: IGLESIAS, M. (org.) Teoría de los polisistemas*, Estudio introductorio. Biblioteca Philologica, Serie Lecturas. Madrid: Arco, p. 223-231, 1999.

12) CANDIDO, A. Literatura como sistema. *In: Formação da Literatura Brasileira*, v. 1. Rio de Janeiro-BH: Itatiaia. 1997.

## V. A poética do Traduzir de Henri Meschonnic

13) FERREIRA, A. M. A. Noções fundamentais para se pensar a poética do traduzir de Meschonnic. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 95-102, maio 2012.

#### VI. A tarefa de Benjamin

14) BENJAMIN, W. A Tarefa-Renúncia do Tradutor. *In*: Castelo Branco, L (org). **A Tarefa do Tradutor de Walter Benjamin**. Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG. 2008. (Também pode-se consultar a tradução de H. P. Murena)

15) DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

16) BRITO, P.H. Desconstruir pra quê?. *In*: **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 8, 2001.

Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5883>>.

#### VII. Tradução e a letra

17) BERMAN, A. **A Prova do Estrangeiro**. Bauru: EDUSC, 2002 (1984). Tradução de Maria Emília Pereira Chanut.

18) BERMAN, ANTOINE. **A tradução e a Letra ou o albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007 (1985). Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini.

#### VIII. Tradução e Literatura do/no Brasil

19) MILTON, J. A teoria da tradução literária no Brasil. *In*: **Tradução: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 207-251.

20) CÂNDIDO, A. Estrutura Literária e Função Histórica. *In*: **Literatura e Sociedade**. Estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz. 2002.

21) SOUSA, G.H.P. O Brasil em Oran: leitura crítica da tradução de Graciliano Ramos do romance *La peste*, de Albert Camus. *In*: Ana Laura dos Reis Correia; Deane Maria Fonsêca de Castro e Costa; Germana Henriques Pereira de Sousa. (Org.). **Literatura e História: Questões dialéticas em nação periférica**. Brasília: Centro de Estudos em Educação Linguagem e Literatura, 2009, v. 1.

22) CORDELINO, P.; COSTA, W. C. Traduzindo Felisberto e seu idioleto. *In*: **As Hortências**. Edição Bilíngue. Tradução de Pablo Cordelino e Walter Carlos Costa. Editora Grua Livros, São Paulo.

23) FREITAS, L. Paratexto e visibilidade na tradução de Dom Casmurro para o inglês. *In*: **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 28 (2011). Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175>>

	<p>7968.2011v2n28p87&gt;. Disponível em: &lt;<a href="http://www.trans.uma.es/trans_05.html">http://www.trans.uma.es/trans_05.html</a>&gt;.</p> <p>IX. Tradução de elementos culturais.</p> <p>24) AGOST, R. Traducción ideología y norma: entre la institución y el destinatario. <i>In: Trans</i>, n. 5, 2001, p. 127-142. Disponível em: &lt;<a href="http://www.trans.uma.es/trans_05.html">http://www.trans.uma.es/trans_05.html</a>&gt;.</p> <p>25) CARBONELL, O. Lingüística, traducción y cultura. <i>In: Trans</i>, Revista de Traductología, n. 1. 1996. p. 144-150. Disponível em: &lt;<a href="http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_143-150_OCarbonell.pdf">http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_1/t1_143-150_OCarbonell.pdf</a>&gt;.</p> <p>26) LUQUE NADAL, L. Los culturemas: unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? <i>In: Language Design</i> 11, 99. 93-120. Disponível em: &lt;<a href="http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf">http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf</a>&gt;.</p> <p>27) TIMOFEEVA, L. <b>Acerca de los aspectos tradutológicos de la fraseología española</b>. Tesis doctoral dirigida por la Profa. Dra. Leonor Ruiz Gurillo, Universidad de Alicante, 2008. Disponível em: &lt;<a href="http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf">http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7707/1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf</a>&gt;</p> <p>XX. O pós-colonialismo.</p> <p>28) PAZ, O. <b>Tradução: Literatura e Literalidade</b>. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. Edição bilíngue. Traduzido por Doralice Alvarez Queiroz.</p>
--	---

Fonte: [https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta\\_dis.aspx?cod=149](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=149) e

[https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=639](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=639).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF)*

Situada no estado de Minas Gerais, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi criada em 1960. O Bacharelado em Letras-Tradução se torna autônomo do curso de Letras e deixa de ser apenas uma ênfase em 2010 (COSTA, 2018, p. 310).

Quadro 15 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFJF).

<i>Universidade</i>	UFJF
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras – Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.475 h/aula

<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	90 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	180 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	3,63%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	7,27%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Estudos da Tradução 1; Estudos contemporâneos da Tradução.

Fonte: UFJF (2013).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 16 – Disciplinas de teoria da tradução (UFJF).

Disciplina: <i>Estudos da Tradução</i>	
Semestre	1º
Carga horária	30 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	<p>Discussão sobre a aquisição da competência tradutória e sobre a prática, o pensamento e a história da tradução a partir, precipuamente, de monografias realizadas por alunos do curso de Bacharelado em Letras: Tradução da UFJF.</p> <p>Programa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do Bacharelado em Tradução da UFJF.</li> <li>2. Conceitos de tradução.</li> <li>3. Decálogo do tradutor</li> <li>4. Diplomados X descolados: a formação da competência tradutória.</li> <li>5. Balanços e perspectivas da tradução.</li> <li>6. A tradução na UFJF: monografias em foco <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Tradução de histórias em quadrinhos</li> <li>6.2. Tradução de letras de músicas</li> <li>6.3. Tradução de títulos de livros</li> <li>6.4. Tradução de literatura infanto-juvenil</li> <li>6.5. Tradução em períodos de crise</li> <li>6.6. Tradutores mineiros</li> </ol> </li> </ol>
Disciplina: <i>Estudos contemporâneos da Tradução</i>	

Semestre	6º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Linguística Aplicada à Tradução
Ementa	<p>A virada culturalista e a constituição da disciplina Estudos da Tradução. Tradução, poder e assimetrias culturais. A tensão entre estrangeirização e domesticação. As relações multidisciplinares dos Estudos da Tradução. A tradução como um processo de crítica e criação.</p> <p>Programa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Visões literárias do tradutor.</li> <li>2 – Os lugares da literatura traduzida no polissistema literário.</li> <li>3 – Tradução: manipulação, reescritura e patronagem.</li> <li>4 – O tradutor entre a estrangeirização e a domesticação.</li> <li>5 – A tradução e a formação de identidades culturais.</li> <li>6 – Tradução e ética.</li> <li>7 – Tradução e/na história.</li> <li>8 – O tradutor como leitor, crítico e criador.</li> </ol>

Fonte: UFJF (2013).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

O bacharelado da UFJF é parecido com o modelo proposto por Schäffner (2000), em que uma disciplina de teoria é dada no início do curso, e a outra no final. Como a disciplina Linguística Aplicada a Tradução é pré-requisito para a disciplina Estudos Contemporâneos da Tradução, achamos conveniente apresentar também a ementa, programa e bibliografia dessa disciplina.

Quadro 17 – Disciplina Linguística Aplicada à Tradução (UFJF).

Disciplina: <i>Linguística Aplicada à Tradução</i>	
Semestre	5º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Estudos da Tradução, Linguística II, Semântica e Morfossintaxe I.
Ementa	<p>Aspectos linguísticos da tradução. Estudo da conceituação, da tipologia, dos modelos e dos procedimentos técnicos de tradução. A Tradução e sua interface com outras vertentes linguísticas.</p> <p>Programa:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos linguísticos relevantes no processo tradutório.</li> <li>2. A competência tradutória.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O processo de tradução e as etapas do ato tradutório.</li> <li>2. Modelos e procedimentos técnicos de tradução.</li> <li>4. 1. O modelo de Vinay e Darbelnet.</li> <li>4. 2. O modelo de Nida.</li> <li>4. 3. Os modelos de Catford.</li> <li>4. 4. O modelo de Vázquez-Ayora.</li> <li>4. 5. O modelo de Newmark.</li> <li>4. 6. Procedimentos técnicos de tradução: a proposta de Heloísa Barbosa.</li> <li>5. Contribuições da Sociolinguística Variacionista para os Estudos da Tradução.</li> <li>6. Contribuições da Análise do Discurso para os Estudos da Tradução.</li> <li>7. Contribuições da Linguística Textual para os Estudos da Tradução.</li> <li>8. Contribuições da Linguística de Corpus para os Estudos da Tradução.</li> <li>9. Tradução automática e programas de apoio à tradução.</li> </ol>
--	---

Fonte: UFJF (2013).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Bacharelado em Tradução (UFPB)*

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada em 1955. O Bacharelado em Tradução dessa instituição foi criado em 2009, em razão do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e foi “o primeiro a ser proposto desvinculado da graduação em Letras” (COSTA, 2018, p. 319).

Quadro 18 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPB).

<i>Universidade</i>	UFPB
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.400 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	600 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	360 h/aula

<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	25%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	15%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Teorias da Tradução 1; Teorias da Tradução 2; Pesquisa Aplicada aos Estudos da Tradução; Introdução aos Estudos de Tradução Literária; Aspectos Textuais da Tradução 1; Estudos de Corpora na Tradução; Tradução e Cultura 1; TIC e Documentação; Análise Crítica da Tradução; Estudos Comparados em Tradução.

Fonte: UFPB (2016).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

A fim de conseguir um resultado mais balanceado em relação às outras universidades pesquisadas, apenas a disciplina Estágio Supervisionado 7 não foi adicionada às disciplinas práticas pois todas as disciplinas práticas de tradução do curso são intituladas estágio supervisionado (Estágio Supervisionado I: Introdução à Prática Profissional; Estágio Supervisionado II: Prática de Tradução em Textos Técnicos; Estágio Supervisionado III: Prática de Tradução em Textos Jurídicos; Estágio Supervisionado IV: Prática de Tradução em Mídia Impressa e Virtual; Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários; Estágio Supervisionado VI: Prática de Revisão de Textos Traduzidos; Estágio Supervisionado VII). Apenas a última disciplina não possui a palavra prática na nomenclatura, referindo-se ao estágio supervisionado mais típico dos bacharelados em Tradução.

Quadro 19 – Disciplinas de teoria da tradução (UFPB)

<i>Disciplina: Aspectos Textuais da Tradução 1</i>	
Semestre	1 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem

Ementa	Linguagem como recurso de mediação intercultural na socialização humana. Texto e Contexto. Gêneros textuais. Mecanismos de estruturação textual. Aspectos contrastivos de produção textual em diferentes línguas.
<i>Disciplina: Teorias da Tradução 1</i>	
Semestre	1º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Conceitos, tipologias e técnicas de tradução. Elementos constitutivos das teorias da tradução. Diferentes concepções e teorizações. Abordagens contemporâneas.
<i>Disciplina: Teorias da Tradução 2</i>	
Semestre	2º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Teorias da Tradução 1
Ementa	Aprofundamento dos estudos teóricos da prática tradutória.
<i>Disciplina: Tecnologias da informação e comunicação e documentação</i>	
Semestre	2º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem.
Ementa	Apresentação e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas de apoio à produção e à revisão textual da atividade tradutória. Vantagens e problemas (teóricos e práticos) relacionados à utilização desses recursos. Ferramentas de apoio à Tradução e de Tradução Automática e Semiautomática. Documentação.
<i>Disciplina: Tradução e Cultura 1</i>	
Semestre	3º

Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Os papéis da sociedade na tradução e da tradução na sociedade. O papel da cultura no tratamento do texto como objeto de estudo e produção da tradução. Estudos sobre conhecimentos e percepções interculturais. Estudos sobre a cultura tanto da língua de partida como da língua de chegada.
<i>Disciplina: Estudos de Corpora na Tradução</i>	
Semestre	3º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem.
Ementa	Definições e tipos de corpora. Análise de traduções com base em corpora. Uso de corpora como material de apoio para o(a) tradutor(a).
<i>Disciplina: Introdução aos Estudos de Tradução Literária</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem.
Ementa	Estudos dos elementos constitutivos de um texto literário. Leitura e Análise de textos literários, a saber: narrativas, poesias e dramas. Diferentes tipos de abordagem teórica na Literatura. A tradução de obras literárias: especificidades e dificuldades.
<i>Disciplina: Pesquisa aplicada aos Estudos da Tradução</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem.

Ementa	Fundamentos gerais da pesquisa de campo: tipos de pesquisas e instrumentos. Pesquisa teórica e empírica, com ênfase nos aspectos transculturais e interdisciplinares da pesquisa em tradução e comunicação intercultural. Pesquisa da prática tradutória: elaboração de um plano de trabalho, realização da pesquisa e de relatório dessa pesquisa.
<i>Disciplina: Estudos comparados em tradução</i>	
Semestre	6 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem.
Ementa	Estudos comparados de textos traduzidos de diferentes gêneros e tipologias textuais. Crítica e revisão de teorias utilizadas na atividade tradutória.
<i>Disciplina: Análise Crítica da Tradução</i>	
Semestre	7 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Não tem
Ementa	Análise das estratégias e procedimentos tradutórios em ênfase nos diferentes tipos de textos nas diversas línguas, autores ou épocas. Aprofundamento da instrumentação teórica para a prática da crítica.

Fonte: UFPB (2016).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

### *Bacharelado em Tradução (UFU)*

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi criada em 1969, em Minas Gerais, mas apenas se tornou federal em 1978. Sua sede encontra-se em Uberlândia, além de possuir sete *campi* no interior do estado. O bacharelado em Tradução iniciou-se em 2010, no âmbito do REUNI (COSTA, 2018, p. 332), e apesar de não ter o nome Letras, é considerado uma derivação dessa área (COSTA, 2018, p. 333).

Quadro 20 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFU).

<i>Universidade</i>	UFU
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	2.528 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	420 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	480 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	16,61%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	18,98%
<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Introdução aos Estudos da Tradução; Tradução Comentada; Procedimentos Técnicos da Tradução; Teorias Contemporâneas da Tradução; Treinamento de tradutores e novas ferramentas 1; Treinamento de tradutores e novas ferramentas 2; Metodologia de Pesquisa em Tradução.

Fonte: <http://www.portal.ileel.ufu.br/traducao> e UFU (2009).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

As disciplinas *Procedimentos técnicos da tradução*, *Treinamento de tradutores e novas ferramentas 1* e *Treinamento de tradutores e novas ferramentas 2*, apesar de, à primeira vista, parecerem disciplinas práticas, fazem parte da carga horária teórica do bacharelado, de acordo com o website da instituição.

Quadro 21 – Disciplinas de teoria da tradução (UFU).

Disciplina: <i>Introdução aos Estudos da Tradução</i>	
Semestre	1 <sup>o</sup>
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	Estudo da questão do texto original e do conceito de fidelidade. A tradução como transformação de significados em oposição à noção de tradução como transferência. As relações entre tradução e original, tradutor e autor.

	<p><i>Objetivos:</i></p> <p>Desenvolver uma reflexão sobre as principais questões teóricas relacionadas à tarefa do tradutor a partir da discussão das principais tendências teóricas dos estudos da tradução.</p> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definições da tradução e do tradutor.</li> <li>2. Modos de traduzir.</li> <li>3. A questão da fidelidade.</li> <li>4. A questão do texto original.</li> <li>5. Normas gerais da tradução.</li> <li>6. Os limites da traduzibilidade.</li> <li>7. A questão da (in)visibilidade do tradutor.</li> <li>8. Autonomia do tradutor e da tradução.</li> <li>9. Participantes do ato tradutório.</li> </ol>
<i>Disciplina: Tradução Comentada</i>	
Semestre	2º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	<p>Exame de textos traduzidos de diferentes tipologias. Problemas ligados à diversidade dos universos de referência: léxicos específicos, dados socioculturais etc. Diversidade dos comportamentos tradutórios.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Por meio da análise de textos traduzidos e do seu original, iniciar o aluno a uma reflexão sobre a natureza da operação tradutória e introduzi-lo a uma prática.</p> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os textos, as línguas.</li> <li>2) As tipologias textuais no contexto tradutório.</li> <li>3) As diversidades culturais.</li> <li>4) Questões geopolíticas aplicadas à tradução.</li> <li>5) Questões históricas aplicadas à tradução.</li> <li>6) Questões socioculturais aplicadas à tradução.</li> <li>7) A terminologia.</li> </ol>

	8) Exame de textos traduzidos.
<i>Disciplina: Procedimentos técnicos da Tradução</i>	
Semestre	2º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	<p>Aquisição progressiva dos procedimentos técnicos da tradução escrita, para uma variedade de tipologias textuais, aplicada à relação tradutória inglês/português. Capacitação básica na elaboração de traduções, com ênfase na adequação estilística do texto traduzido.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Familiarizar os alunos com os procedimentos básicos da tradução, em suas dimensões linguísticas, estilísticas e culturais. Desenvolver uma competência tradutória básica, para a relação tradutória inglês-português.</p> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quadro geral dos procedimentos técnicos da tradução.</li> <li>2. Tradução literal e transposição.</li> <li>3. Transcrição e empréstimo.</li> <li>4. Explicitação e implicitação.</li> <li>5. Modulação.</li> <li>6. Adaptação.</li> <li>7. Omissão, erro, acréscimo. Soluções intersemióticas.</li> <li>8. Exercícios de aplicação.</li> </ol>
<i>Disciplina: Teorias contemporâneas da Tradução</i>	
Semestre	3º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	<p>Estudo crítico das abordagens contemporâneas de tradução com base teórica em modelos linguísticos, filosóficos e literários.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Realizar uma reflexão aprofundada acerca das principais questões que envolvem a discussão teórica sobre tradução. Discutir a interface da tradução com outras áreas do conhecimento, tais como linguística, filosofia, literatura etc.</p>

	<p>Programa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os estudos da tradução (<i>translation studies</i>).</li> <li>2. Teoria dos polissistemas e desconstrução.</li> <li>3. Estudos pós-coloniais e estudos da tradução.</li> <li>4. A tradução como crítica.</li> <li>5. Tradução e meios de comunicação de massa.</li> <li>6. Mudanças de paradigmas na teoria da tradução.</li> <li>7. Tradução e multiculturalismo: diferenças culturais e questões étnico-raciais.</li> </ol>
<i>Disciplina: Metodologia de pesquisa em Tradução</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	<p>Características da pesquisa científica. As etapas de uma pesquisa científica. O projeto de pesquisa: formulação de problema, objetivos, hipóteses etc. A revisão bibliográfica. Principais perspectivas e metodologias de pesquisa nos estudos da tradução.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir os princípios da pesquisa científica, as estratégias e processos de investigação;</li> <li>- Estudar os principais instrumentos utilizados nas pesquisas da área de tradução;</li> <li>- Fornecer subsídios metodológicos para a elaboração e execução de projetos pesquisas na área de tradução.</li> </ul> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pesquisa científica: conceitos, fundamentos, limitações, finalidades.</li> <li>2. As linhas de pesquisa em tradução.</li> <li>3. Elaboração do projeto de pesquisa em tradução: formulação do problema, objetivos etc.</li> <li>4. Revisão bibliográfica em tradução.</li> </ol>
<i>Disciplina: Treinamento de tradutores e novas ferramentas I</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas

Pré-requisito	–
Ementa	<p>Memórias de tradução. Sistemas de Tradução automática. Criação de corpora paralelos e comparáveis. Orçamentos de tradução</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Ao final desta disciplina, os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar as principais funcionalidades de ferramentas de apoio à tradução, tais como Trados, Déjà vu e WordSmith;</li> <li>- utilizar muitos dos recursos para tradutores disponíveis na Internet (incluindo sistemas de tradução automática);</li> <li>- criar minicorpora comparáveis e/ou paralelos utilizando ferramentas como o WordSmith Tools e o Paraconc;</li> <li>- preparar orçamentos para projetos de tradução.</li> </ul> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferenças entre memórias de tradução e tradução automática.</li> <li>2. Utilização de corpora comparáveis e paralelos na tradução.</li> <li>3. A tradução automática (história, êxitos e limites).</li> <li>4. Recursos para a profissionalização do tradutor.</li> </ol>
<i>Disciplina: Treinamento de tradutores e novas ferramentas II</i>	
Semestre	5º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	–
Ementa	<p>Tradução e indústria da língua. Localização e suas ferramentas.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Ao final dessa disciplina os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e relacionar os conceitos fundamentais relacionados com a teoria e a prática da tradução no seio da indústria da língua;</li> <li>- Discutir aplicações práticas de diferentes tecnologias de tradução e localização;</li> <li>- Reconhecer as ferramentas de localização e compreender as suas funcionalidades;</li> <li>- Utilizar <i>software</i> de apoio à tradução e de localização em pequenos projetos de localização de <i>software</i> e <i>websites</i>;</li> </ul>

	<p>- Discutir o papel e interações dos diferentes agentes de um projeto de localização.</p> <p><i>Programa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterização da comunicação interlinguística e da indústria da língua.</li> <li>2. Os agentes da indústria da língua: clientes, criadores, utilizadores e tradutores.</li> <li>3. Características e evolução do conceito de localização.</li> <li>4. Diferentes tipos de localização: localização de software, localização de documentação.</li> <li>5. Utilização de ferramentas de localização em trabalhos práticos.</li> <li>6. A complexidade da gestão de um projeto de localização.</li> <li>7. Os erros em localização.</li> </ol>
--	--

Fonte: <http://www.portal.ileel.ufu.br/traducao> e UFU (2009).

Elaboração: Marcelo Aguiar.

#### *Bacharelado em Letras – Tradução (UFPel)*

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi fundada em 1969,<sup>110</sup> sendo uma instituição pública federal com quatro *campi*, com sede na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Em 2010, no âmbito do REUNI, a universidade iniciou o Bacharelado em Letras-Tradução (UFPel, 2012, p. 5).

Quadro 22 – Carga horária e porcentagem de disciplinas teóricas e práticas do bacharelado em tradução (UFPel).

<i>Universidade</i>	UFPel
<i>Graduação</i>	Bacharelado em Letras – Tradução
<i>Carga horária total do curso</i>	3.349 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas teóricas da tradução</i>	136 h/aula
<i>Carga horária de disciplinas práticas da tradução</i>	272 h/aula
<i>Porcentagem de disciplinas teóricas</i>	4,03%
<i>Porcentagem de disciplinas práticas</i>	8,12%

<sup>110</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Institucional – Histórico. Disponível em: <http://portal.ufpel.edu.br/historico/>. Acesso em: abr. 2020.

<i>Nome das disciplinas teóricas</i>	Tradução - Aspectos Teóricos; Tradução - História e Ética.
--------------------------------------	---

Fonte: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3682>.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Quadro 23 – Disciplinas de teoria da tradução (UFPel).

Disciplina: <i>Tradução – Aspectos teóricos</i>	
Semestre	3º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Leitura e produção textual II; Linguística II; Estudos gramaticais II; Estudos literários II; Introdução à terminologia.
Ementa	<p>Caracterização e finalidades do texto traduzido. Os diferentes tipos e gêneros textuais e suas respectivas técnicas de tradução. A tradução literária ou criativa. A tradução não-literária. Tradução para as diferentes mídias: cinema, teatro, publicidade, televisão, rádio, internet.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p>Oportunizar ao aluno condições para:</p> <p>Compreender o processo tradutório em seus componentes linguísticos (e/ou literários);</p> <p>Compreender os processos de reprodução da superfície textual (simultaneamente aos processos de reprodução do subtexto);</p> <p>Entender o processo tradutório em suas várias instâncias: decisões editoriais, ideológicas e autorais; as questões de estilo, de escolha vocabular, de escolhas sintáticas (e as questões dos não-ditos);</p> <p>Reconhecer as diferentes camadas de significação dos textos fonte.</p> <p>Adquirir conhecimentos sobre as diferentes linhas de pesquisa em Tradução.</p> <p><i>Programa:</i></p> <p>Tradução: conceituação; características; finalidades; processos de produção.</p> <p>Traduções estrangeirizadoras e traduções domesticadoras.</p> <p>Adequação e aceitabilidade.</p> <p>Tradução vs. Adaptação. Soluções tradutórias.</p>

	A tradução criativa e a transcrição. Linhas de pesquisa em Tradução (com ênfase nas pesquisas em IES brasileiras).
Disciplina: <i>Tradução – História e Ética</i>	
Semestre	4º
Carga horária	60 horas
Pré-requisito	Estudos literários II; Introdução à terminologia; Leitura e produção textual II; Linguística II; Estudos gramaticais II.
Ementa	História da Tradução; aspectos ideológicos e éticos da atividade tradutória; entidades de classe. <i>Objetivos:</i> Oportunizar ao aluno condições para: Adquirir conhecimentos básicos de História da Tradução na civilização ocidental. Adquirir conhecimentos básicos de História da Tradução no Brasil. Ter noções de História da Tradução em culturas não ocidentais. Pensar criticamente as questões de ideologia e ética dentro da profissão de tradutor. Informar-se sobre as entidades de classe e como filiar-se a elas. <i>Programa:</i> História da Tradução no mundo Ocidental: Cícero; na Idade Média, a busca pelo texto de Ptolomeu; São Jerônimo; as muitas traduções da Bíblia. Quando as traduções não são traduções; a novela gótica inglesa na França; auto-traduições. A história da Tradução no Brasil, desde o Descobrimento. Noções de história da Tradução em culturas não ocidentais. Associação Brasileira de Tradutores; Sindicato Nacional dos Tradutores.

Fonte: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3682>.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Destaca-se, nesse bacharelado, o grande número de pré-requisitos, mesmo para cursar as disciplinas consideradas mais básicas.

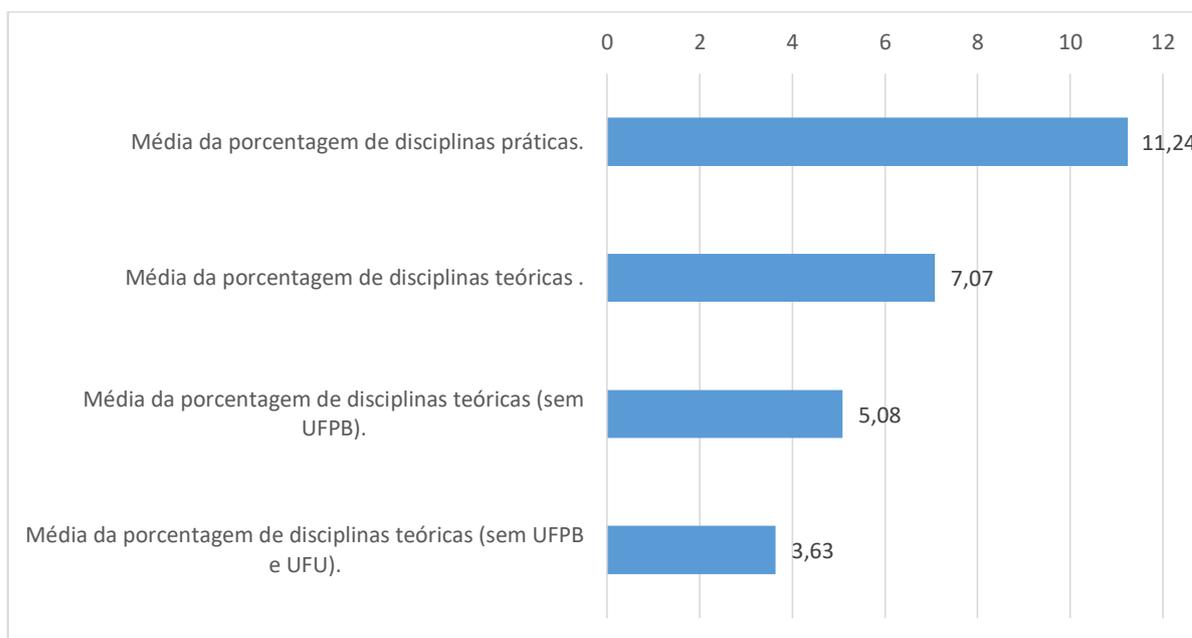
### *3.1.3 Análise dos dados da pesquisa documental*

Com os dados coletados na pesquisa documental, de acordo com a metodologia proposta, realizamos algumas análises e interpretações. A dicotomia teoria-prática está presente em todas as universidades nos desenhos curriculares e, da mesma forma que defendido por Pungartnik (2015, p. 108), “com grande espaço garantido para a prática”, o que deixa a teoria em desvantagem, ao menos no que se refere às informações encontradas nos documentos fornecidos on-line pelas instituições.

Como podemos perceber na maioria das ementas disponíveis, as disciplinas teóricas dos bacharelados pesquisados se preocupam, de maneira geral, com as correntes teóricas da tradução, assim como a História da Tradução. Além disso, estão presentes a noção de fidelidade e equivalência, muito discutida por teóricos da área, além do conceito de estrangeirização em contraponto com o de domesticação.

Como destaca Gonçalves (2018), para que haja uma melhor reflexão sobre a estruturação ou a reformulação de uma graduação destinada à formação de tradutores, é necessário que se discuta melhor a questão sobre a proporção entre os conteúdos, capacidades e habilidades a serem desenvolvidos com foco essencialmente prático e aqueles com foco teórico (GONÇALVES, 2018, p. 184). O gráfico 3, a seguir, traz as médias das cargas horárias das disciplinas práticas e teóricas dos cursos analisados, em porcentagem. Para chegarmos aos resultados, consideramos a carga horária total dos bacharelados e a porcentagem que as cargas horárias das disciplinas teóricas e práticas da tradução, separadamente, ocupavam em relação à carga horária total de cada bacharelado. Após chegar às porcentagens de cada instituição, somamos todas e calculamos uma média simples, para as disciplinas práticas e teóricas. Visto que duas universidades (UFPB e UFU) apresentaram valores diferenciados, decidimos calcular também a média simples sem essas duas universidades, para resultados mais condizentes com a realidade geral das universidades.

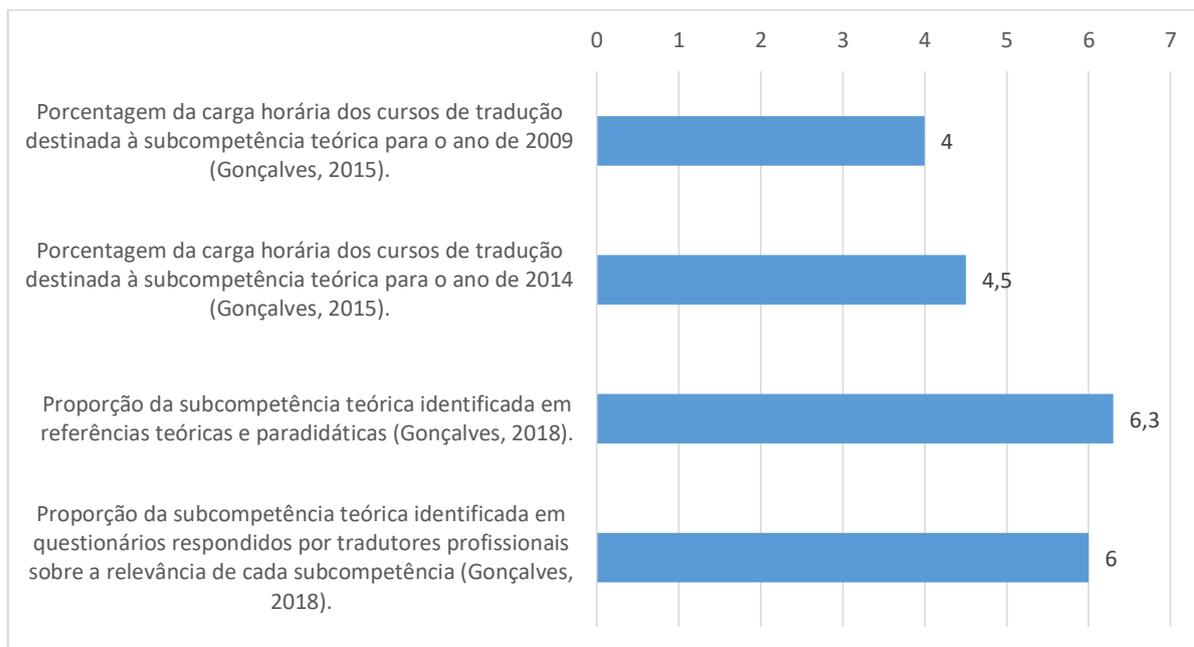
Gráfico 3 – Médias das disciplinas práticas e teóricas dos cursos analisados (em %).



Elaboração: Marcelo Aguiar.

A média da porcentagem de disciplinas práticas da Tradução apresentada pelos dados das dez instituições pesquisadas, em relação à carga horária total, foi de 11,24%. Já a média da porcentagem de disciplinas teóricas foi de 7,07%. Essa porcentagem se deve pelo fato de duas universidades específicas (UFU – 16,61% e UFPB – 25%) elevarem bastante o valor dessa média, sendo consideradas pontos fora da curva. Para termos uma ideia, sem a UFPB, o valor médio da porcentagem de disciplinas teóricas da tradução cairia para 5,08%, e sem a UFPB e a UFU, cairia para 3,63%, como mostra o Gráfico 3. Esse valor mais baixo é similar ao encontrado nos trabalhos de Gonçalves (2015) para os anos de 2009 (4%) e 2014 (4,5%), sobre a porcentagem da carga horária dos cursos de tradução destinada à subcompetência teórica. O valor é menor do que o encontrado em Gonçalves (2018, p. 183) para a proporção da subcompetência teórica identificada em referências teóricas e paradidáticas (6,3%) e para a proporção da subcompetência teórica identificada em questionários respondidos por tradutores profissionais (6%) sobre a relevância de cada subcompetência (GONÇALVES, 2018, p. 179).

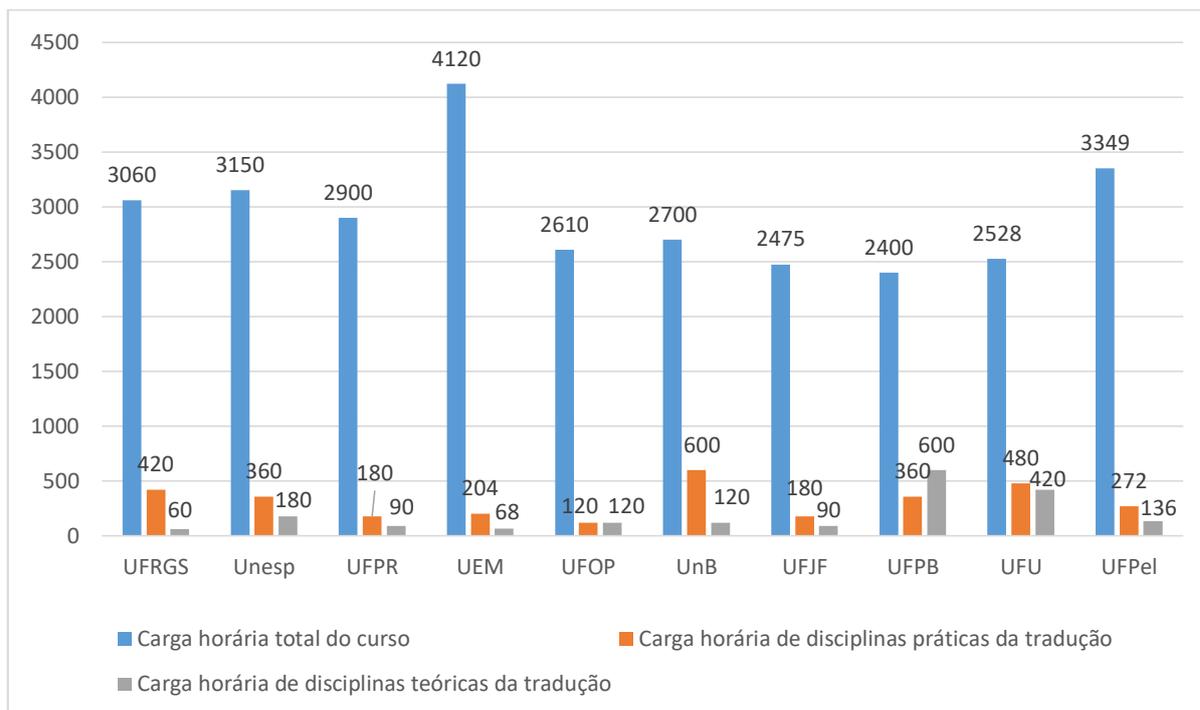
Gráfico 4 – Proporção da subcompetência teórica nos cursos de tradução nos trabalhos de Gonçalves (2015; 2018) (em %)



Elaboração: Marcelo Aguiar.

Observamos, dessa forma, que apesar de Gonçalves (2015) encontrar um aumento na porcentagem de disciplinas que desenvolvem a subcompetência teórica entre os anos de 2009 e 2014, este trabalho encontrou um valor menor para o ano de 2020 (3,63%), se não levarmos em consideração os cursos da UFPB e da UFU, e um leve aumento (7,07%) quando consideramos as duas universidades responsáveis por quase dobrar o valor da média. Isso significa que as universidades federais, no geral, ainda estão atreladas a currículos tecnicistas que favorecem a prática em detrimento da teoria. Para observarmos melhor o fenômeno, apresentaremos o gráfico a seguir, que mostra a carga horária dos bacharelados e as proporções de disciplinas práticas e teóricas da tradução.

Gráfico 5 – Carga horária total dos bacharelados em tradução e a carga de disciplinas teóricas e práticas (em horas).

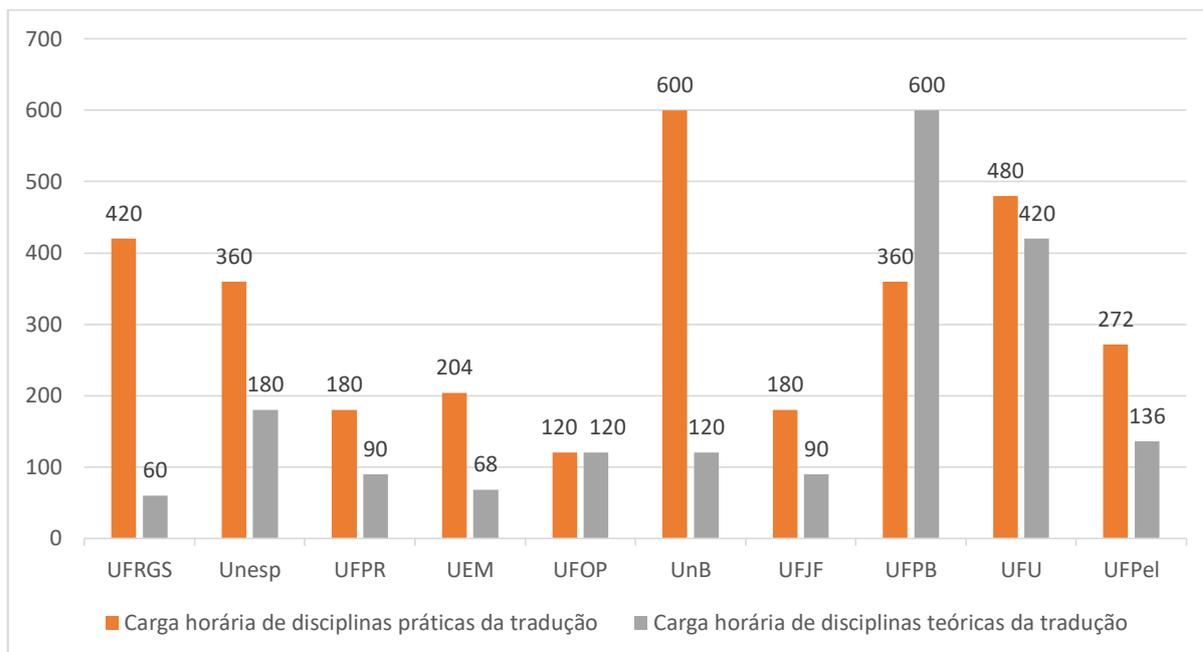


Elaboração: Marcelo Aguiar.

As cargas horárias contabilizadas referentes à parte teórica e prática da Tradução formam juntas a parte dos bacharelados que diz respeito aos Estudos da Tradução, especificamente. O restante da carga horária geralmente diz respeito às disciplinas relacionadas à Linguística e Literatura.<sup>111</sup> Para melhor visualizarmos a teoria em relação a prática, isolaremos os resultados referentes à carga horária prática em comparação à teórica no gráfico 6.

<sup>111</sup> Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada para definir as disciplinas referentes aos Estudos da Tradução nos bacharelados analisados, ver Costa (2020).

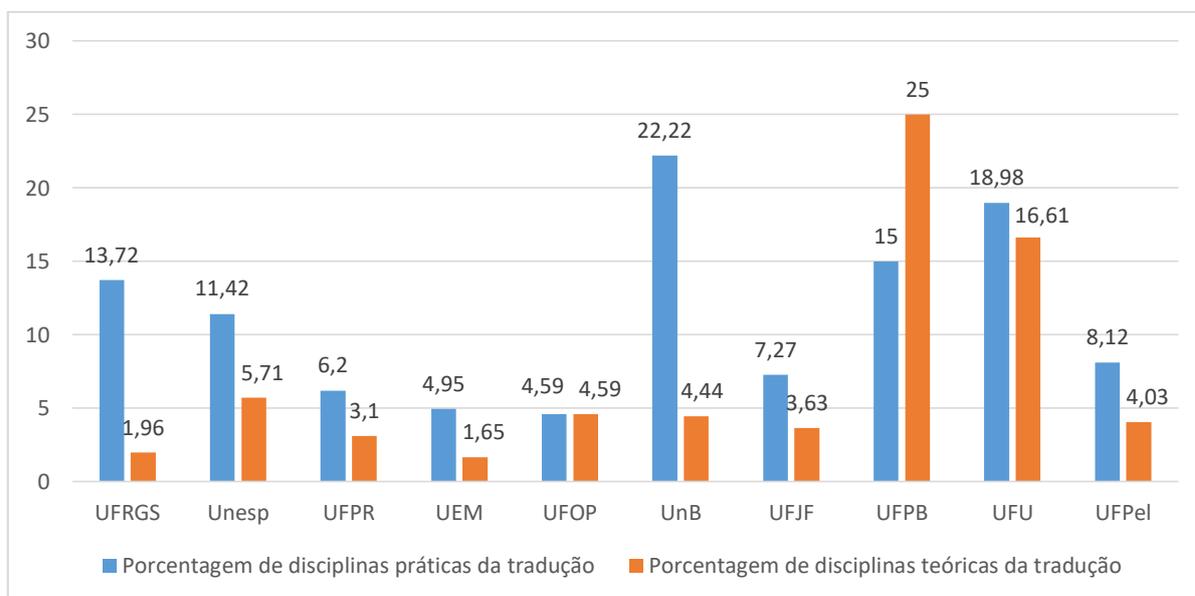
Gráfico 6 – Carga horária das disciplinas teóricas e práticas da tradução nos bacharelados em tradução (em horas).



Elaboração: Marcelo Aguiar.

O gráfico 7, a seguir, refere-se à porcentagem da carga horária destinada à prática e à teoria nos bacharelados em tradução.

Gráfico 7 – Carga horária das disciplinas teóricas e práticas da tradução nos bacharelados em tradução (em %).



Elaboração: Marcelo Aguiar.

Percebemos, com os dados dos gráficos apresentados, que a carga horária reservada aos Estudos da Tradução (ou seja, a carga horária não destinada a disciplinas da Linguística ou da Literatura, ou de outros departamentos), na maioria dos bacharelados, é dominada por disciplinas práticas da Tradução. As exceções são a UFPB, que possui mais horas/aula dedicadas a disciplinas teóricas (600 horas – 25%), e a UFOP, que divide a carga horária das disciplinas teóricas e práticas de forma igualitária (120 horas/aula para disciplinas teóricas e o mesmo para as práticas – 4,59% da carga horária para cada categoria). Todas as outras universidades analisadas, até mesmo a UFU, que possui uma carga horária grande de disciplinas teóricas em relação às demais universidades, possuem a carga horária das disciplinas práticas da Tradução maior que a das disciplinas teóricas.

A UnB é a instituição que oferta o bacharelado com a maior carga horária destinada à prática, e uma das universidades, junto à UFRGS, em que a graduação apresenta uma desigualdade mais evidente entre teoria e prática. A UFPB, por outro lado, é a que possui maior carga horária destinada à teoria (600 horas/aula – 25%), além de ser a única com carga horária teórica maior do que a prática, como mencionado anteriormente. Além da UFOP, a UFU também demonstra algum equilíbrio em sua matriz curricular, apesar de a carga horária destinada à prática ser maior do que aquela destinada à teoria. Vejamos, no quadro a seguir, o momento em que as disciplinas teóricas são ofertadas nas graduações.

Quadro 24 – Semestres em que as disciplinas teóricas da tradução são ofertadas

<b>IES</b>	<b>Semestre / Ano</b>
UFRGS	5 <sup>o</sup> .
Unesp	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> e 3 <sup>o</sup> anos. <sup>1</sup>
UFPR	3 <sup>o</sup> , 4 <sup>o</sup> e 7 <sup>o</sup> .
UEM	3 <sup>o</sup> .
UFOP	3 <sup>o</sup> , 4 <sup>o</sup> .
UnB	2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> .
UFJF	1 <sup>o</sup> e 6 <sup>o</sup> .
UFPB	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> , 4 <sup>o</sup> e 6 <sup>o</sup> .
UFU	1 <sup>o</sup> , 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> , 4 <sup>o</sup> e 5 <sup>o</sup> .
UFPEl	3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> .

Nota: <sup>1</sup> O curso da Unesp é separado por anos e não por semestres.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

Como podemos observar no Quadro 24, grande parte dos bacharelados inicia suas disciplinas teóricas da Tradução no primeiro semestre (quatro cursos) ou no terceiro semestre (quatro cursos), o que nos leva a pensar que não há consenso em relação ao momento ideal para

o início dos estudos teóricos da tradução. Cabe destacar o fato de que a Unesp e, principalmente, a UFPB e a UFU permeiam o currículo de disciplinas teóricas no decorrer do bacharelado, não estando essas disciplinas agrupadas apenas ao início ou ao final do curso. Outro destaque se dá no bacharelado da UFJF, que possui uma disciplina teórica no início e outra ao final do curso. Já o bacharelado da UFRGS oferta uma disciplina teórica apenas no 5º semestre do curso. É curioso que o estudante aprenda Tradução sem nenhuma disciplina teórica por tanto tempo. Não foi possível identificar uma tendência de que as disciplinas teóricas são ministradas antes ou depois das disciplinas práticas, visto que as disciplinas teóricas são ofertadas em diferentes momentos em cada bacharelado. Além disso, dados os limites deste trabalho, não foi possível verificar em quais semestres cada disciplina prática é ofertada em cada curso, já que o foco desta análise documental foi nas disciplinas teóricas, ficando esta comparação a cargo de pesquisas futuras.

Vale ressaltar ainda que alguns autores se encontram na bibliografia de quase todas as disciplinas analisadas, como é o caso de Catford, Hatim e Munday, Rosemary Arrojo. Outros autores como Susan Bassnet tem a mesma obra tanto na disciplina de Teoria da Tradução 1 quanto na de Teoria da Tradução 2 na UnB, o que demonstra que as bibliografias fornecidas pelo website da instituição provavelmente não são muito indicadas para estudarmos a real situação em sala de aula, pois estão desatualizadas.

Em vista dos fatos apresentados, podemos apenas concordar com Pungartnik (2015, p. 108) que aponta que a carga horária destinada à prática é muito superior à das disciplinas teóricas, e que

a maioria dos currículos que formam tradutores no Brasil não consegue dar um passo comprometedor para a articulação de teoria e prática. A maioria das universidades apresenta uma visão tradicionalista que entende seus aprendizes como artesãos e a tradução como um ofício que requer treinamento mecânico para atingir a perfeição. (PUNGARTNIK, 2015, p. 118).

Se a maior parte do currículo é destinado à prática, entende-se que o Ensino-Aprendizagem de Tradução ocorre principalmente pela prática, “isso aponta para um perfil de universidade que entende que o Curso de Tradução deve buscar atender às necessidades do mercado e treinar o tradutor para o ofício de traduzir e que as disciplinas teóricas ocupam um espaço menor” (PUNGARTNIK, 2015, p. 108).

Consideramos, assim como Echeverri (2018, p. 46), que comparado a 20 anos atrás, “hoje temos uma excelente ideia dos conteúdos e das competências que os estudantes devem

adquirir”.<sup>112</sup> Apesar disso, concordamos com Gonçalves, quando este afirma que “a complexidade da competência tradutória e a variedade de abordagens envolvidas não permite uma proposição simplista no sentido de se definir um currículo *ideal*” (GONÇALVES, 2018, p. 187, grifo no original) e que falta trabalhos sobre o tema, sendo observadas “lacunas didático pedagógicas e teóricas importantes tanto para a formação do/a tradutor/a quanto para a caracterização, a avaliação e o desenvolvimento da competência tradutória” (GONÇALVES; LIPARINI; ALVES, 2019, p. 175).

Para que consigamos ir além dos dados (às vezes imprecisos) alcançados pela pesquisa documental, em vista do fato de que as ementas e as bibliografias dos bacharelados, disponibilizadas nos documentos e páginas das instituições na internet, não são exatamente as que os/as professores/as usam em sala de aula, servindo mais como uma orientação do que como um manual, faz-se necessária uma pesquisa de campo que aponte para análises qualitativas sobre o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução nos bacharelados das universidades brasileiras. Pelo motivo das restrições espaço/tempo deste trabalho, não apresentaremos uma pesquisa de campo nas salas de aula de Teoria da Tradução, mas apontaremos uma proposta de metodologia para futuras pesquisas desse tipo neste campo específico do Ensino-Aprendizagem de Tradução.

### **3.2 Para uma etnometodologia: o estudo possível da recepção/percepção da teoria da tradução**

Muitas pesquisas são realizadas na Educação, principalmente aquelas relacionadas à Sociologia da Educação, que descrevem as interações nas salas de aula, a organização das lições, as práticas dos testes e avaliações, os procedimentos de conselho e orientação, ou ainda, no âmbito do ensino superior, a aprendizagem daquilo que Coulon (1995, p. 93) chama de “profissão de estudante”.

Segundo Gonçalves (2018, p. 161-162), pesquisas voltadas à observação em sala de aula de tradução são muito importantes e foram bastante mencionadas, em 2016, no I Seminário de Pedagogia e de Didática da Tradução (SEDITRAD), realizado pelo Núcleo de Estudos em História da Tradução e Tradução Literária (NEHTLIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD), da Universidade de Brasília, considerado

---

<sup>112</sup> “Hoy tenemos una excelente idea de los contenidos y de las competencias que los estudiantes deben adquirir” (ECHEVERRI, 2018, p. 46).

uma das primeiras iniciativas acadêmicas de promover as discussões sobre Formação de Tradutores.

De acordo com Echeverri (2018, p. 37), não se tem dado a devida atenção à pesquisa em sala de aula. Para o autor, “a aula pode ser considerada como *a última fronteira* de pesquisa em Pedagogia da Tradução porque não conseguimos superá-la”<sup>113</sup> (ECHEVERRI, 2018, p. 37, grifo do autor, tradução nossa). Desse modo, ainda existiria muito a se pesquisar em relação à sala de aula de Tradução, com vistas a aperfeiçoar a Formação de Tradutores.

Na sala de aula é possível realizar investigações empíricas baseadas em dados e em situações reais para responder perguntas de pesquisa do tipo: Como é a interação em sala de aula? [...] Qual é o efeito dos métodos de ensino utilizados pelos formadores no desempenho dos estudantes? Que estratégias de ensino deveriam ser privilegiadas na formação de tradutores?<sup>114</sup> (ECHEVERRI, 2018, p. 37, tradução nossa).

Podemos notar a importância da pesquisa em sala de aula para a aquisição de dados essenciais que colaborem para avanços na Formação de Tradutores, visto que, para o autor, os avanços da Tradutologia referente aos métodos de pesquisa ainda não se refletiram na pesquisa em Formação de Tradutores, e que só agora a área aplicada da Tradutologia, em que se inclui a Formação de Tradutores, começa a ganhar alguma relevância nos Estudos da Tradução (ECHEVERRI, 2018, p. 37-39). Para que ultrapássemos essa “última fronteira”, Echeverri (2018, p. 39) acredita que é necessário que as portas da sala de aula estejam abertas aos pesquisadores de Tradução, para que eles possam detectar o que acontece ali, publicar estudos sobre as iniciativas pedagógicas concretas e promover a participação dos estudantes nas pesquisas para a construção de diferentes visões sobre os acontecimentos em sala de aula.

O próximo passo na formação de tradutores deverá apoiar-se nos conhecimentos adquiridos pela pesquisa e esses conhecimentos deveriam se originar nas práticas de ensino de tradução nas salas de aula. [...] Nossa prática cotidiana e nossa reflexão sobre essa prática podem se constituir em fonte de conhecimento.<sup>115</sup> (ECHEVERRI, 2018, p. 47, tradução nossa).

<sup>113</sup> “*El aula se puede considerar como la última frontera de la investigación en pedagogía de la traducción porque no hemos podido superarla*” (ECHEVERRI, 2018, p. 37).

<sup>114</sup> “*En el aula de clase se pueden realizar investigaciones empíricas basadas en datos e situaciones reales para responder preguntas de investigación del tipo: ¿Cómo es la interacción en el aula de clase? [...] ¿Cuál es el efecto de los métodos de enseñanza utilizados por los formadores en el desempeño de los estudiantes? ¿Qué estrategias de enseñanza deberían ser privilegiadas en la formación de tradutores?*” (ECHEVERRI, 2018, p. 37).

<sup>115</sup> “*El próximo paso en la educación de traductores deberá apoyarse en los conocimientos adquiridos gracias a la investigación y estos conocimientos deberían originarse en las prácticas de la enseñanza de la traducción en las aulas de clase. [...] Nuestra práctica cotidiana y nuestra reflexión sobre esa práctica se pueden constituir en fuente de conocimiento*” (ECHEVERRI, 2018, p. 47).

Dessa forma, o pesquisador que almeje investigar o Ensino-Aprendizagem de Tradução deveria buscar na sala de aula sua maior fonte de dados. Essa ideia de usar a sala de aula como campo de pesquisa é bem familiar na área da Educação. O trabalho de Mehan (1978) já alertava para a necessidade de uma nova abordagem para a pesquisa em Educação, visto que os métodos dominantes de questionários em larga escala e observações de campo isoladas não teriam sido bem sucedidos em examinar os processos pelos quais os estudantes criam estruturas escolares. Mehan (1978) aponta para a etnografia como solução para equalizar a importância dos processos e dos resultados das atividades estruturantes.

O trabalho levanta questões sobre as interações que acontecem em sala de aula. Para isso, enumera alguns fatores condicionantes e condicionados como: o número de alunos por sala de aula, os métodos pedagógicos ou ainda o tamanho das salas de aula, consideradas um espaço de interações sociais. O professor fala, os alunos escrevem, fazem trabalhos em grupos ou leem, interagindo a todo momento. A interação entre os alunos e os professores, por meio da linguagem, produz esta organização da classe (MEHAN, 1978). Sua pesquisa se situa nos anos 1970 e muita coisa mudou nas concepções político-pedagógicas, como também mudaram as questões intersubjetivas e suas coordenadas socioespaciais. Apesar disso, a situação pedagógica tende a continuar sendo vista como uma prática social, como descrito por Legendre (2005, p. 1240), cujo trabalho compreende a situação pedagógica composta de quatro subsistemas dentro de um ecossistema social: o sujeito (para quem?), o objeto (por que?), o agente (como?) e o meio (onde?), todos requerendo a participação de pessoas, o desenvolvimento de atividades e a disponibilidade dos meios. Com efeito, percebemos a importância de se pesquisar todas as dimensões desses subsistemas inseridos em contextos sociais específicos para termos resultados concretos sobre a realidade do Ensino-Aprendizagem em sala de aula, e dessa forma, expandir a área.

Segundo Clifford (1986, p. 10), o que chamamos de realidade nas Ciências Sociais, nas Artes, e até mesmo no senso comum, “é sempre analisável como um conjunto restritivo e expressivo de códigos e convenções”,<sup>116</sup> a realidade estaria condicionada ao uso da linguagem. As interações entre estudantes e professores e entre estudantes e estudantes situam-se nesse conjunto de códigos e convenções. Para Laplantine (2017, p. 3), “não há nenhuma reflexão que não seja sobre a linguagem, sobre a relação entre as palavras e as coisas, entre as palavras e as

---

<sup>116</sup> “[...] is always analyzable as a restrictive and expressive set of social codes and conventions” (CLIFFORD, 1986, p. 10).

palavras, as palavras e os seres humanos”. Para Voltolini (2009), o ensino é sempre realizado dentro da linguagem. Dessa forma, a linguagem desenvolveria um papel primordial nas relações entre ensino e aprendizagem em uma sala de aula, configurando uma realidade, mas não necessariamente a representando.

No ambiente de ensino-aprendizagem, deve-se notar que as fronteiras da interação, da mudança dos temas, das lições são marcadas por modificações dos comportamentos gestuais, que também se encontram na linguagem, além dos comportamentos paralinguísticos e verbais (COULON, 1995, p. 98). Estes sinais de mudanças comportamentais funcionam como marcadores ou delimitadores, por meio dos quais os interlocutores, ao interagir, estruturam as situações comunicativas. Dessa forma, “permitem a cada um situar-se na temporalidade da sala de aula” (COULON, 1995, p. 98).

Nessas interações em sala de aula, mobilizam-se diferentes atividades simultaneamente. Os alunos tendem a desenvolver estratégias próprias de forma consciente para atingir objetivos independentes daqueles do professor e administrar seus próprios assuntos. Desse modo, os alunos desenvolvem “competências interacionais”, a partir das quais produzem conhecimento. São nas interações que realizam entre si e com o professor que o funcionamento de regras sociais gerais é descoberto pelos sujeitos em interação em cada situação.

Um aluno competente será portanto aquele que conseguir realizar a síntese entre o conteúdo acadêmico e as formas interacionais necessárias à realização de uma tarefa. Toda separação da forma e do conteúdo será imediatamente interpretada pelo professor como o sinal de uma incompetência. Isso deveria levar-nos a uma nova definição da capacidade de um aluno (COULON, 1995, p. 98).

Assim, o aluno precisaria dominar não só o conteúdo presente no currículo da instituição, como também as formas pelas quais as interações se dão, e estas formas também possuem regras que não podem se distinguir do conteúdo apresentado pelo aluno, sob pena de ter sua competência em transitar em diferentes formas julgada como uma incapacidade. O espaço institucional estabelece normas para legitimar uma autoridade discursiva (o pesquisador, o professor, o estudante). Todas essas normas discursivas de funcionamento nos mostram como a sala de aula é um ambiente social por excelência, e por isso parte da sociedade para voltar a ela, num movimento crítico e transformador.

Para que o pesquisador esteja preparado para fazer sua pesquisa de campo em um ambiente de sala de aula, é importante ter em mente algumas noções sobre os papéis desenvolvidos pelo professor, pelo aluno e pela instituição, além das influências das relações

professor, aluno e instituição nos domínios do ensino-aprendizagem, e noções de currículo. O trabalho de campo, na sala de aula, pode ser imprevisível e aberto, apesar das normas e convenções universitárias, e por isso toda observação deve ser problematizada, incluindo as questões observadas por Mehan (1978): espaço, interações, autoridades discursivas, linguagem.

Destarte, fomos buscar na etnometodologia, com base em Coulon (1995; 2017); Clifford (2002); e Laplantine (2004), as questões do campo, ou seja, que envolvem a presença do pesquisador e suas relações, e o registro das observações e das relações. Cientes da importância da teoria, e dos prováveis papéis dos sujeitos da ação social que envolve o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução e das necessidades de observar esses sujeitos, suas práticas e suas interações, partiremos então para a busca de maneiras de pesquisar, por meio de etnométodos, como se dá o ensino e a aprendizagem de Teoria da Tradução na Formação de Tradutores.

### *3.2.1 Etnografia como modelo metodológico*

As questões que propomos discutir a partir dos ensinamentos de campo da etnografia dizem respeito à relação (dos sujeitos e dos espaços) e à escritura (o registro) dos dados. Mas antes de entrarmos nessas questões, cabe distinguir os trabalhos do antropólogo e do etnógrafo, além de entender as questões levantadas pela etnometodologia.

Segundo François Laplantine (2004, p. 9), a antropologia não estaria ligada à natureza das sociedades estudadas (sociedades tradicionais em oposição às sociedades “modernas”) nem aos objetos particulares (a religião, a economia, a política, a cidade), nem às teorias utilizadas (marxismo, estruturalismo, funcionalismo, interacionismo), mas se daria pela ligação a um projeto, o estudo do homem como um todo.

Até o século XIX, o antropólogo era considerado o construtor de teorias gerais sobre a humanidade, e o etnógrafo era aquele que descrevia e traduzia os costumes. Essa distinção e tensão entre os estudos traz, para o século XX, uma relação de complementaridade ou de subordinação da etnografia à antropologia. Os antropólogos adotaram a etnografia como forma privilegiada para o estudo de grupos afastados das sociedades urbanizadas (CLIFFORD, 2002, p. 26).

Já os etnometodólogos discorrem sobre os métodos de pesquisa de campo por outras sociologias qualitativas ou clínicas. Para coletar dados, discutem vários métodos como: observação direta, observação participante, diálogos, estudos dos dossiês administrativos, gravações em vídeo, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções, etc.

(COULON, 1995, p. 87). Todos esses métodos de coleta de dados dependem do método etnográfico, que possui a observação de campo como principal indicação metodológica, ou seja, a observação dos agentes sociais, também chamados de atores sociais, nas situações nas quais fazem parte (COULON, 1995, p. 87). A etnometodologia possui ligações evidentes com a etnografia e a antropologia: o estudo do homem e o campo. O trabalho de campo é o que as diferencia de outras abordagens da sociologia mais clássicas: todas elas estão interessadas pelo social em construção, o que não quer dizer que elas não consideram a história ou as estratificações sociais e os aspectos sociais consolidados (COULON, 2017, p. 1265). A etnometodologia e as sociologias interacionistas diferem da sociologia clássica pois permitem que o pesquisador testemunhe os fenômenos que elas adotam como objeto de estudo. Com abordagens e métodos diferentes, que incluem entrevistas, conversas, diários, observações, e sobretudo uma teoria diferenciada como suporte, é possível compreender fenômenos que contribuem para a criação de novas metodologias, que são utilizadas pelos próprios atores sociais em ação.

De acordo com Coulon (1995, p. 30), “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Dessa forma, para os etnometodólogos, a etnometodologia será o estudo dessas atividades cotidianas. A etnometodologia não supõe que exista certa “constância do objeto”, premissa da sociologia clássica, mas a substitui pela de ideia de “processo” (COULON, 1995, p. 31), acrescentando a ela instabilidade. Etnometodologia vem então a ser “o estudo dos etnométodos que os atores utilizam no dia-a-dia, que lhes permitem viver juntos inclusive de maneira conflitiva, e que regem as relações sociais que eles mantêm entre si” (COULON, 1995, p. 52). Considerando o subjetivismo das análises baseadas em etnométodos, o objeto de pesquisa deixa de ser uma entidade isolada, para estar sempre em inter-relação com a pessoa que o estuda (COULON, 1995, p. 54).

A premissa central da Etnometodologia está no pressuposto de que os agentes sociais são construtores dos processos de interação que se sucedem continuamente na vida cotidiana, e não meros reprodutores das regras que regem a normatividade social. Trata-se, assim, de uma ação reflexiva e interpretativa, tal como entendida por Garfinkel (1984), um dos precursores da Etnometodologia. Investigar a racionalidade que orienta os atores sociais nessas ações do dia-a-dia se torna tarefa da Etnometodologia. Isso abre caminhos para a compreensão das práticas empregadas pelos indivíduos no senso comum e os sentidos que estes atribuem a suas ações

triviais ou eruditas. Para isso, é necessário que o pesquisador esteja imerso nas situações em que os atores sociais agem (GARFINKEL, 1984).

A definição de membro é importante para Garfinkel e Sacks (1970). Para os autores, “os fatos sociais são as realizações dos membros” (GARFINKEL; SACKS, 1970, p. 353). Dessa forma, a realidade social não é um dado preexistente, mas sim constantemente criada pelos atores sociais. Por esse motivo, a etnometodologia dá tanta atenção ao modo como os membros tomam decisões. Apenas quando sabemos como os membros constroem as suas atividades é que se pode ter alguma certeza do que são essas atividades realmente (ZIMMERMAN, 1976), sendo possível distinguir assim atividades propostas e atividades realizadas.

Em vez de supor que os atores seguem regras, a Etnometodologia põe em evidência os métodos pelos quais os atores “atualizam” essas regras. É isso que faz com que essas regras sejam observáveis e descritíveis. As regras e os modos de proceder são revelados pelas atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas. Em outras palavras, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam evidenciar os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, e dessa forma, inventam a vida (COULON, 1995, p. 32).

É questão também da Etnometodologia o registro e o relato das interações, como apontado por Zimmerman (1976, p. 4-13), pois ela deve abordar “os relatos do mundo social feitos pelos seus membros como realizações em situação, não como indícios daquilo que se passa verdadeiramente”. A Etnometodologia está preocupada em esclarecer como são produzidos, na interação, os relatórios ou relatos, ou as descrições de um acontecimento, de uma relação, de forma que atinjam um estatuto metodológico, seja objetivo ou subjetivo. A estratégia de pesquisa etnometodológica tem como primeira tarefa a de descrever o que os membros fazem, pois um traço fundamental da etnometodologia é a exigência de uma descrição (COULON, 1995, p. 89), é aí que entra a importância da reflexão sobre a escrita etnográfica.

Por não terem produzido uma tecnologia própria, os etnometodólogos, na prática, usam instrumentos de pesquisa emprestados da etnografia quando vão para uma pesquisa de campo. A etnografia e a Etnometodologia guardam entre si vários pontos comuns, começando pelo próprio radical *ethnos*. “Ambas se voltam ao estudo do outro, o *ethnoi*, por meio do contato direto e da interlocução com ele, para focalizar as práticas empregadas por esses atores sociais, na tentativa de desvendar os sentidos que atribuem a suas próprias ações” (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1257). Para isso, usam-se as principais fontes de coleta de dados dos etnógrafos, a observação e a descrição.

### *O campo: observação e participação*

A observação, como método de coleta de dados, é estratégia de pesquisa de campo do etnógrafo. Para tornar o trabalho do etnógrafo possível, Clifford (2002, p. 28) argumenta que “o pesquisador de campo deveria viver na aldeia nativa, usar a língua nativa, ficar um período de tempo suficiente (mas raramente especificado), investigar certos temas clássicos, e assim por diante”. Sugerimos que uma pesquisa que pretende analisar as práticas de ensino e aprendizagem de Teoria da Tradução, deva tanto realizar a observação por pelo menos dois semestres, já que a cada semestre mudam os estudantes, os professores, a didática, assim como as ementas, as bibliografias, o programa etc.; quanto observar a linguagem verbal e não verbal da sala de aula e orientar a observação em função de um objetivo.

As investigações de uma pesquisa tomada como fazer etnográfico podem ser pautadas pela premissa de Malinowski (2016, p. 149), que defende que, na primeira camada de abordagem, devam ser feitas observações reais de fatos isolados, e que deve haver um “registro completo de cada atividade concreta, cerimônia ou regra de conduta”. Mas há que se ter cuidado, porque, assim como Malinowski aponta, o observador também pode deixar-se seduzir pelo “dramático, o excepcional e o sensacional”, ao fazer sua observação. Para um etnógrafo, o seu material linguístico deve conter registrado “os tipos mais importantes de fala – aqueles corporificados em atividades cotidianas comuns” (MALINOWSKI, 2016, p. 156).

Deve-se observar também a linguagem não verbal dos membros: “os gestos, as expressões corporais, os usos alimentares, os silêncios, os suspiros, os sorrisos, as caretas, os ruídos” (LAPLANTINE, 2004, p. 15). A observação deve ser feita de maneira bastante minuciosa e atenta, para que o pesquisador perceba os efeitos da própria observação em si mesmo e nos observados. Para Laplantine (2004, p. 21) “construímos o que olhamos à medida que o que olhamos nos constitui, nos afeta e acaba por nos transformar”. Ter noção sobre a transformação em si próprio, que a observação acarreta, é importante para uma melhor consciência da investigação e dos resultados.

Se a observação foi muito criticada devido a sua pretensa positividade neutralizando a presença do pesquisador, a etnografia a pensa em termo de participação. Mas que tipo de participação? A que a presença do pesquisador afeta seu objeto.

A observação participante emergiu como um método entendido de formas variadas, e apesar de ser muitas vezes questionado, ele continua representando a principal característica distintiva da antropologia profissional. Possui uma subjetividade complexa, que é reproduzida na escrita e na leitura das etnografias (CLIFFORD, 2002, p. 33). A observação do tipo

participante, segundo Clifford (2002, p. 32), faz com que seus praticantes experimentem a própria tarefa da tradução tanto em termos físicos quanto intelectuais, pois o pesquisador precisa “traduzir” a sua observação em um texto. Esta observação exige um alto grau de conhecimento linguístico, certo grau de envolvimento direto e conversação com os membros, e um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais (CLIFFORD, 2002, p. 20), o que Laplantine (2004, p. 30) define como “perder o hábito de tomar por natural aquilo que é cultural”.

Durante a observação participante, o olhar deve, ao máximo, voltar-se às interações entre os participantes da aula, pois, de acordo com Coulon (1995, p. 93), as atividades interacionais devem ser enfatizadas, pois são elas que constituem os fatos sociais. Dessa forma, as interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-equipe administrativa etc. devem ser consideradas, pois o envolvimento intersubjetivo intenso favorece a produção de conhecimento por meio da prática etnográfica (CLIFFORD, 2002, p. 20).

Um dos traços da observação participante é que o pesquisador deve adquirir familiaridade com o meio sobre o qual vai dirigir a sua sondagem (COULON, 1995, p. 87). Além disso, ele deve pôr-se à espreita (*tracking*). Para Zimmerman, isso consiste em “observar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa de campo” (ZIMMERMAN, 1984 *apud* COULON, 1995, p. 91). Com a espreita, o pesquisador busca se colocar no lugar dos membros para tentar “ver aquilo que o sujeito vê” (ZIMMERMAN, 1984 *apud* COULON, 1995, p. 91). Diante da diversidade dos comportamentos sociais, a espreita etnográfica seria uma indicação sobre a posição que o observador deve tomar em campo. Tal posição permite que o pesquisador não apenas observe os sujeitos, mas também descubra o que eles ponderam a respeito da pesquisa. Esta estratégia de pesquisa, o *tracking*, tem como base a ideia de que a vida social é realizada pelos membros de maneira metódica. Está tudo ali como característica dessas realizações, que são próprias dos fatos sociais da vida cotidiana: “o caráter repetitivo, rotineiro, padronizado, transpessoal e trans-situacional dos modelos da atividade social do ponto de vista do membro” (ZIMMERMAN, 1984 *apud* COULON, 1995, p. 91).

É necessário que haja empatia na observação participante. Ela deve captar o sentido de ocorrências e gestos específicos e ao mesmo tempo permitir que o pesquisador situe os significados em contextos mais amplos. O pesquisador deve perceber tanto o interior quanto o exterior dos acontecimentos. Dessa forma, acontecimentos comuns podem adquirir profundos significados, ou mesmo denunciar regras estruturais mais gerais. A observação-participante, segundo Clifford (2002, p. 33) “é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada

seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiência e interpretação”. Essas inovações baseadas na observação participante científica serviriam para validar uma etnografia eficiente (CLIFFORD, 2002, p. 31).

Propomos, então, numa pesquisa de campo do Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, a observação dos seguintes itens:

- a sala de aula (organização, disposição);
- uso de tecnologias (data show, quadro, filmes, softwares de apoio à tradução);
- interação professor/aluno e aluno/aluno; aluno/professor e equipe administrativa;
- linguagem usada em sala de aula (terminologia, vulgarização, mais acadêmica ou comum etc.);
- atividades de sala de aula; tarefas; material didático;
- outras (observar, por exemplo, o espanto, a perplexidade, as feições, as reações);
- como a presença do pesquisador afeta o ambiente e a própria pesquisa;
- como a teoria é abordada e como os conteúdos são dados (didática);
- como os alunos são avaliados e se essa avaliação permite encontrarmos respostas sobre como o estudante articula teoria e prática.

Essa lista não é exaustiva e apenas reflete os elementos mais óbvios de observação em sala de aula.<sup>117</sup>

### 3.2.2 A escrita etnográfica como relato de pesquisa

De acordo com Watson-Gegeo (2010, p. 519), a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos. Para a autora, a etnografia foi bem recebida nas pesquisas educacionais porque “vislumbrava a possibilidade de se trazer alternativas de investigação para questões difíceis de serem tratadas por meio da pesquisa experimental” (WATSON-GECEO, 2010, p. 519), por exemplo, questões relacionadas ao ensino como os processos socioculturais na aprendizagem e as pressões institucionais e sociais que permeiam a interação na sala de aula. Além disso, a etnografia conjectura sobre “como obter uma perspectiva mais holística das interações professor-aluno que auxilie na formação de professores e aperfeiçoe a prática de sala de aula” (WATSON-GECEO, 2010, p. 519).

---

<sup>117</sup> Acreditamos que, por motivo de pandemia, em tempos de ensino remoto, em que, além de aulas assíncronas tem-se aulas síncronas, podemos adaptar a metodologia e ainda assim realizar essa pesquisa de campo. A adaptação da metodologia poderia ser um estudo à parte.

A escrita etnográfica possui diversos modos de autoridade disponíveis a todos os escritores de textos etnográficos e podem ser classificados, de acordo com Clifford (2002, p. 58) como: experiencial, interpretativo, dialógico e polifônico. Vejamos mais detalhes desses modos a seguir.

Em relação à experiência, na etnografia, a diferença entre os resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador por meio de suas próprias observações é normalmente grande (CLIFFORD, 2002, p. 26). Ao analisarmos essa transformação complexa, devemos ter em mente que a etnografia está totalmente imersa na escrita e que essa escrita, como visto anteriormente, inclui, no mínimo, “uma tradução da experiência para a forma textual” (CLIFFORD, 2002, p. 21). O processo se torna mais complicado quando consideramos a “ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2002, p. 21). Um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade está necessariamente associado ao próprio desenvolvimento da ciência etnográfica e não podem ser entendidos separadamente.

A observação participante permite, na etnografia, que a análise abstrata, ou a interpretação, dessas observações e a experiência concreta do pesquisador se unam e se inter-relacionem subjetivamente (CLIFFORD, 2002, p. 33). É preciso, no entanto, selecionar as experiências significativas que serão transformadas em interpretação, pois, apesar de estarem intimamente ligadas, não são a mesma coisa. A experiência, quanto mais livre for de interpretações, pode ser evocada para validar a autoridade etnográfica, por isso ela deve ser seriamente considerada como fonte de conhecimento etnográfico (CLIFFORD, 2002). É preciso reconhecer que é difícil “pinçar” a experiência, pois ela requer: “uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção” (CLIFFORD, 2002, p. 38).

Já a interpretação, tem como pré-requisito a textualização. Clifford (2002, p. 39) questiona se não devemos olhar a cultura como um conjunto de textos a serem interpretados. Nessa textualização, são criadas áreas de sinédoques, nas quais partes são relacionadas a todos, e dessa forma o todo, que costumamos chamar de cultura, é constituído. A textualização assim cria sentido por meio de um movimento circular que, num primeiro momento, isola para depois contextualizar um fato ou evento em sua realidade englobante. Podemos dizer, então que a etnografia é “a interpretação das culturas” (CLIFFORD, 2002, p. 40).

Para que o discurso se torne um texto, ele deve adquirir autonomia. A interpretação não depende da presença de alguém que fala, no momento que fala, pois a interpretação não é uma interlocução (CLIFFORD, 2002, p. 40). Desse modo, o pesquisador sai da pesquisa de campo geralmente levando os textos para uma interpretação posterior. Estes textos podem incluir “as memórias – eventos padronizados, simplificados, retirados do contexto imediato para serem interpretados numa reconstrução e num retrato posteriores” (CLIFFORD, 2002, p. 40). Apesar de muito da escrita etnográfica ser feita em campo, a elaboração de uma etnografia realmente se dá fora do campo. A tarefa do etnógrafo é organizar, em uma única intenção coerente, os significados não controlados em um texto (CLIFFORD, 2002, p. 41).

Como já foi dito, a ciência etnográfica é inseparável de uma reflexão política, dessa forma, a experiência, assim como a atividade interpretativa do pesquisador científico não são puras nem inocentes, ou concebidas em uma outra realidade. Elas surgem da construção de uma negociação que envolve ao menos dois “sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 2002, p. 43). Esses sujeitos são indivíduos específicos com nomes próprios reais – que podem ser citados de forma modificada quando necessário (CLIFFORD, 2002, p. 55). Talvez pelo desejo de reconhecer a significância desses sujeitos conscientes, pelo reconhecimento da não neutralidade das palavras e das formas, e também do pertencimento por alguém dessas mesmas palavras e formas, pelo reconhecimento das intenções da linguagem, é que paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos dialógicos e polifônicos (CLIFFORD, 2002, p. 43).

Apesar disso, ainda se discute se o melhor é retratar o que os sujeitos pensam da maneira “estilo indireto livre” ou um discurso cheio das vozes diferentes. O estilo indireto livre é o usado por Flaubert (1995), em seu famoso livro *Madame Bovary*, por isso também entendido como estilo flaubertiano, sendo um estilo que não usa a citação direta, mas controla o discurso, o possuindo. Já os estilos mais dialógicos e polifônicos retratam outras subjetividades e são versões menos homogêneas estilisticamente. Neste caso, a pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução teria, em seu relato, citações diretas de alunos, professores, funcionários, e por isso o nome polifônico, que possui diversas vozes.

O relato da observação em sala de aula poderia ser escrito em primeira pessoa, com o pesquisador se envolvendo diretamente com os fatos, participando e relatando muito mais do que ele mesmo sentiu. Ou poderia ser em terceira pessoa, desse modo, manifestaria uma observação não participante, isenta, como se o pesquisador descrevesse os acontecimentos como se estivesse fora deles, de forma objetiva. Ao pensarmos a observação participante, o

relato em terceira pessoa não faz sentido. Pois, o pesquisador está em sala e sabe que sua presença influencia os acontecimentos. Outra opção seria adicionar a voz dos outros sujeitos participantes da pesquisa, em discurso direto, entre aspas, por exemplo. Dessa forma, esses sujeitos participariam ativamente no processo de construção do relato de pesquisa, se tornando mais que objetos de pesquisa. Clifford (2002, p. 48) questiona quem é na verdade o autor das anotações feitas em campo e afirma que os antropólogos devem, cada vez mais, “[...] partilhar seus textos com aqueles colaboradores nativos para os quais o termo informante não é mais adequado, se é que um algum dia foi” (CLIFFORD, 2002, p. 55). Assim, os colaboradores passariam de objetos para sujeitos coautores da pesquisa.

Eliminar totalmente o uso do estilo indireto livre é possível se a etnografia for composta somente de citações, o que segundo Clifford (2002, p. 51), raramente é tentado. Apesar de a abolição completa do estilo indireto livre ser improvável, os etnógrafos acabam evitando atribuir crenças, sentimentos e pensamentos aos sujeitos. Contudo, não deixam de atribuir estados subjetivos a culturas.

Finalmente, tem-se que a recente Teoria Literária coloca a responsabilidade de um texto fazer sentido na criatividade do leitor, o autor teria pouco controle sobre a eficaz coerência de um texto. De acordo com Barthes (1977, p. 146, 148 *apud* CLIFFORD, 2002, p. 57), se o texto é “uma trama de citações retiradas de inumeráveis centros de cultura”, então “a unidade de um texto repousa não em sua origem, mas em seu destino”. Dessa forma, a etnografia é uma invenção, mas também é plural e acima de qualquer controle (CLIFFORD, 2002, p. 54), já que é praticamente impossível controlar os tantos destinos a que um texto se propõe. Há sempre a possibilidade de variadas leituras, assim como apropriações individuais, que não podem ser controladas por uma única autoridade.

Podemos então definir a escrita etnográfica como uma atividade não controlada e multissubjetiva, que ganha coerência por meio de atos específicos de leitura (CLIFFORD, 2002, p. 57). Todos esses modos de autoridade (o experiencial, o interpretativo, o dialógico e o polifônico) não estão obsoletos, e não são puros. Para Clifford (2002, p. 58), “há lugar para invenção dentro de cada um destes paradigmas”. Assim, o pesquisador que almejar um trabalho de campo baseado na etnografia não deveria hesitar em usar a criatividade para elaborar sua escrita.

Ao propormos uma metodologia fundamentada nos etnométodos e na observação participante, documentada por uma escrita etnográfica, esperamos contribuir com as pesquisas da área de Pedagogia e Didática da Tradução. Nossa proposta é que se possa, a partir de uma

pesquisa de campo, levantar dados concretos e particulares, ligados ao contexto da sala de aula e à relação estudante/professor. A complementaridade dos dados trazidos por diferentes metodologias de pesquisa ampliaria a reflexão crítica e política sobre o processo de ensino-aprendizagem de Tradução, e assim, auxiliaria a tomada de decisões político-didático-pedagógicas dos professores, dos estudantes e das instituições.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE TEORIA DA TRADUÇÃO NA UNIVERSIDADE: PENSAR E FAZER CRITICAMENTE**

Ao analisar os documentos e propor uma pesquisa de campo, este trabalho procurou estabelecer uma crítica tanto da separação teoria e prática, como também da proporção maior dada à prática nos bacharelados em Tradução em instituições de ensino superior públicas no Brasil, assim como propor uma expansão da área do Ensino-Aprendizagem de Tradução (ou Formação de Tradutores) por meio de pesquisas qualitativas que poderiam ser combinadas com pesquisas documentais para análises que podem ser também quantitativas.

As aulas práticas são ambientes propícios para ensinar a teorizar, talvez mais que as aulas teóricas da Tradução, onde geralmente se ensina as correntes teóricas ou a História da Tradução. Apesar disso, não é garantia que o professor de prática de Tradução irá estabelecer relações necessárias entre a teoria e a prática, visto que as disciplinas práticas constam como parte da carga horária puramente prática do currículo, e algumas disciplinas são chamadas de Prática de Tradução, o que, inicialmente, já destaca o aspecto mais prático.

Apesar de Pungartnik (2015, p. 112), afirmar que “as universidades buscam traçar suas matrizes curriculares de modo que o docente tenha a possibilidade de alterar o conteúdo ao longo dos anos, sem que se estabeleça uma alteração do currículo em si”, e que “a distância que separa teoria e prática na concepção dos currículos poderá ser ampliada ou minimizada pela condução da ementa e, muito dependerá da visão que o docente tem do que seja uma tradução”, mostrando que o currículo depende muito do professor do bacharelado em questão, poderia ser necessária uma reforma curricular para que a teoria não dependa de ementas que a contemplem em disciplinas práticas (já que, numericamente, as disciplinas teóricas estão em desvantagem), não tirando o trabalho e a responsabilidade do professor de ter que perceber e equilibrar essa relação, sendo a separação aqui percebida como impossível. Pungartnik afirma que:

é preciso garantir mais espaço para a discussão teórica na graduação, com disciplinas práticas articuladas com a reflexão teórica levando o aluno a pensar sobre seu papel e sobre o que é traduzir. É preciso observar e discutir conceitos, teorias, abordagens e crenças sobre tradução e tradutores no momento mesmo em que se está a traduzir. (PUNGARTNIK, 2015, p. 113).

Para que haja garantia de um maior espaço para discussão teórica nos bacharelados de Tradução, uma mudança curricular poderia ser realizada, com as disciplinas sendo definidas

apenas como prático-teóricas, para que estivesse claro, tanto para estudantes como para professores, que as disciplinas práticas seriam permeadas de discussões teóricas, além de teorizações, e as disciplinas teóricas também se deixariam permear pela prática (mesmo que a discussão caísse na crítica de tradução); visto que as ementas e bibliografias mudam de acordo com o professor e não funcionam como garantia de que a teoria estará bem representada proporcionalmente na carga horária, para cada nova turma do bacharelado. Além disso, não podemos deixar de considerar que as ementas, currículos e bibliografias disponibilizadas no website das instituições são como uma vitrine para o programa de graduação, podendo influenciar a maneira como o estudante, e também o professor, novato ou não, enxergam a Tradução em si e o Ensino-Aprendizagem de Tradução e seus processos.

É necessário que haja uma reflexão sobre os movimentos teóricos (e também um movimento para a reflexão teórica) da Tradução, já que isso produziria “um efeito de empoderamento no aprendiz, valorizado pela importância histórica da Tradução e seu papel fundamental na construção da civilização ocidental” (PUNGARTNIK, 2015, p. 114). Além disso, Pungartnik argumenta que as disciplinas teóricas não deveriam funcionar somente como “um estudo histórico das teorizações, mas a partir da constatação da própria separação histórica entre teoria e prática no ambiente acadêmico dos bacharelados em Tradução” (PUNGARTNIK, 2015, p. 114). Desse modo, é necessário que a Teoria da Tradução não esteja atrelada apenas a História da Tradução, mas também à teorização em si. A autonomia do/a estudante seria exercida quando o/a professor/a permitisse que o aluno criasse suas próprias teorizações, incentivando a inovação.

Apesar de a construção do currículo ideal ser uma utopia, já que cada cultura em cada tempo tem conceitos distintos de Tradução e Ensino-Aprendizagem de Tradução, não podemos deixar de pensar no que seria melhor para a aprendizagem dos estudantes, já que haveria uma “instrumentalização do aluno” (PUNGARTNIK, 2015, p. 119), notada pela superioridade das cargas horárias de disciplinas práticas. O novo currículo, dessa forma, deveria trazer questões teóricas que seriam “convocadas a todo momento [...], a partir do próprio processo desenvolvido em cada disciplina” (PUNGARTNIK, 2015, p. 119). Pungartnik (2015) observa que “é a partir do horizonte teórico que se pensa a tradução na academia e é a partir das escolhas feitas pelo professor que serão estabelecidos os critérios que apontarão as referências para essa reflexão” (PUNGARTNIK, 2015, p. 119). Dessa forma, por mais que a Tradução seja uma atividade prática, é necessário que o espaço para discussão teórica esteja garantido na carga horária dos bacharelados, cabendo não só ao professor, mas também à própria instituição a

garantia desse espaço. Com o reconhecimento de que o professor estabelecerá os critérios para essa reflexão, é necessário uma pesquisa em sala de aula que aponte para possibilidades didático-metodológicas para o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, para que no futuro, talvez, vejamos a Teoria da Tradução realmente como parte inseparável de uma prática.

O filósofo Jacques Derrida (1983, p. 18) observa que grandes pensadores como Kant, Nietzsche, Heidegger, entre outros, afirmaram que a característica essencial da Academia não deve ser a educação profissional. Apesar disso, Derrida acredita que deve haver equilíbrio, já que a universidade não deve servir totalmente a interesses externos, e nem se fechar completamente em si mesma, o que a faria correr o risco de ser completamente inútil ou acentuar a hierarquia do pensamento teórico sobre o pensamento prático ou até mesmo reproduzir os poderes das classes dominantes e das corporações (DERRIDA, 1983, p. 18). Esse equilíbrio não existe nos currículos dos bacharelados em Tradução, como mostrou a pesquisa documental deste trabalho.

Leal (2014, p. 44) afirma que tanto os profissionais de tradução, quanto acadêmicos e estudantes “parecem perceber o movimento em direção à profissionalização da universidade como um sinal de progresso, evolução, um passo rumo à verdadeira ciência”<sup>118</sup> (LEAL, 2014, p. 44, tradução nossa). Apesar disso, essa ideia seria um equívoco, visto que mesmo aqueles programas voltados à prática teriam dificuldade em suprir as demandas impostas pelo mercado de trabalho, pois elas mudariam muito rapidamente (ANDERMAN; ROGERS, 2000, p. 64; COSTA, 2020, p. 379). Costa afirma que o mercado de trabalho “não deve ser a justificativa principal para se elaborar uma proposta curricular ou reformas subsequentes” (COSTA, 2020, p. 379).

Apesar de Anderman e Rogers (2000) afirmarem que alguns acadêmicos se mostram relutantes em aceitar um ensino de Tradução que seja totalmente profissionalizante por perceberem seus papéis como educadores humanistas, Leal (2014, p. 48) observa que alguns membros da Academia não estão nada relutantes, e que muitas empresas normalmente preferem exatamente que o ensino de Tradução na universidade seja profissionalizante, para que dessa forma, elas não precisem investir em capacitação desses tradutores posteriormente. Voltamos, assim, para a questão sobre o propósito da educação superior. Leal (2014, p. 272) acredita que a universidade deva não apenas ensinar a fazer, mas também a pensar. Se a distinção entre fazer

---

<sup>118</sup> “[...] practitioners, scholars or students [...] seem to perceive the move towards university professionalization as a sign of progress, evolution, a step closer to true science” (LEAL, 2014, p. 44).

e pensar pode ser redutora, ela não deixa de ter o mérito de provocar o debate. A autora argumenta:

Certamente, aqueles que são ensinados a pensar provavelmente serão mais versáteis, autônomos e empreendedores quando se trata de desenvolver um trabalho do que aqueles que são ensinados a objetivamente aplicar estratégias para simular situações sem muita reflexão.<sup>119</sup> (LEAL, 2014, p. 272, tradução nossa).

Assim, a autora afirma que o ato de refletir é de extrema importância para a formação ligada ao fazer do estudante, e que o mercado, na verdade, necessitaria de profissionais capazes não somente de um trabalho técnico razoável, mas também capazes de refletir sobre esse trabalho para alcançar autonomia por meio, inclusive, do empreendedorismo. Neste sentido, Doorslaer (2013) observa que:

A tendência entre os profissionais de reduzir a teoria da tradução a uma ferramenta de ajuda e orientação para a prática pode ser compreensível mas também contraprodutiva para a sua própria posição e status na sociedade. Instrumentalizar a reflexão sobre a tradução meramente para resolver problemas de tradução arrisca reduzir a atividade a sua dimensão vocacional.<sup>120</sup> (DOORSLAER, 2013, p. 80, tradução nossa).

Desse modo, o autor observa que o desenvolvimento dos Estudos da Tradução, e dessa forma, das Teorias da Tradução contribuiu para elevar a posição do próprio tradutor na sociedade, não sendo produtivo o fato dos mesmos profissionais rejeitarem a teoria. Leal também observa que existe:

[uma] aparente falta de disposição, particularmente por parte dos profissionais da tradução e dos estudantes, em lidar com a *teoria* como uma fonte de reflexão sem nenhum *propósito utilitarista* em mente, ou em outras palavras, um interesse em uma noção de teoria da tradução que atenda todas as necessidades práticas deles como profissionais da tradução e intérpretes.<sup>121</sup> (LEAL, 2014, p. 48, tradução nossa, grifo no original).

---

<sup>119</sup> “Surely those taught how to think will probably be more versatile, autonomous and enterprising when it comes to performing a job than those taught to objectively apply strategies to mock situations without much reflection” (LEAL, 2014, p. 272).

<sup>120</sup> “the tendency among practitioners to reduce translation theory to a tool for practical help and guidelines may be understandable but also counterproductive for their own position and status in society. Instrumentalizing reflection on translation merely to solve translation problems runs the risk of narrowing the activity down to its vocational dimensions” (DOORSLAER, 2013, p. 80).

<sup>121</sup> “[...] apparent lack of disposition, particularly on the part of practitioners and students, to deal with theory as a source of reflection with no utilitarian purpose in mind, or in other words their keenness on a notion of translation theory that fulfills all their practical needs as a practicing translators and interpreters (LEAL, 2014, p. 48).

Percebemos, então, que uma noção equivocada de teoria, ou uma falsa expectativa do que a teoria poderia ser, provavelmente, seria o que afasta estudantes e tradutores profissionais da teoria-reflexão, que não teria propósito utilitarista imediato, sendo mais difícil de enxergar uma utilidade posterior para essas reflexões, o que não significa que a reflexão não possa ser útil, ou servir a algum propósito, a curto, médio ou longo prazo. Além disso, a autora completa: “dispensar uma oportunidade de refletir sobre algo simplesmente porque não é útil para a prática parece impensado”<sup>122</sup> (LEAL, 2014, p. 306, tradução nossa). Para a autora, “mesmo que a formação de tradutores seja abertamente orientada para a prática e para o mercado, ela deveria ser crítica desses *propósitos utilitaristas*, ela deveria desconstruí-los, ela deveria procurar esculpir seus contornos de modo diferente”<sup>123</sup> (LEAL, 2014, p. 297, tradução nossa, grifo no original). A ideia de teoria que seria mais relacionada com o desenvolvimento da consciência do estudante não seria aquela orientada à prática.

Na verdade, a ideia de traduzir como uma prática tem um papel menor no quadro geral, uma vez que a prática que essa perspectiva envolve, é de fato teórica. Para alguns dos que compartilham essa perspectiva, traduzir é algo demasiado multiforme e heterogêneo para ser completamente sistematizado por esquemas e regras. Para outros, o foco deveria estar no pensamento crítico. Frequentemente, esse conceito de teoria é associado com uma ideia de educação superior que não é estritamente profissionalizante e que favorece em suas estruturas e departamentos, antes de mais nada, a formação de estudantes críticos.<sup>124</sup> (LEAL, 2014, p. 59, tradução nossa).

Assim, a Teoria da Tradução, segundo essa perspectiva, trataria a prática como algo instável e não homogêneo, não sendo possível, dessa maneira, ser totalmente controlada pela teoria. Por conseguinte, a teoria não seria apontada como algo a ter uma utilidade prática, já que essa prática seria incontrolável, mas sim como algo a contribuir para a reflexão e o desenvolvimento de consciência do estudante, cuja competência crítica deva ser perseguida antes de tudo.

Os estudos da Tradução serão subjetivos da mesma forma que a literatura, a linguística, a filosofia e a história, por exemplo, são subjetivas. Nessa

---

<sup>122</sup> “*Dismissing an opportunity to reflect upon something simply because it is not useful as far as practice is concerned seems unthoughtful*” (LEAL, 2014, p. 306).

<sup>123</sup> “*Even when translator training is openly practice and market-oriented, it should be critical of these ‘utilitarian purposes’, it should deconstruct them, it should seek to carve their contours differently*” (LEAL, 2014, p. 297).

<sup>124</sup> “*In fact, the idea of translating as a practice plays a smaller role in the big picture since the practice this second perspective appears to entail is, indeed, theoretical. For some of those who share this outlook, translating is too manifold and heterogeneous to be fully systematized by schemas and rules. For others, the focus should lie on critical thinking, on understanding one’s role in history and society rather than on translating. More often than not, this notion of theory is associated with an idea of higher education that is not strictly professionalizing, and that favours in its structures and departments first and foremost the establishment of critical pupils*” (LEAL, 2014, p. 59).

perspectiva, o objetivo da teoria é estimular reflexões e aumentar a consciência e não prescrever fórmulas para o sucesso. Tradutores não devem mais ser semideuses, possuindo tanto conhecimento enciclopédico como também o poder de ler a mente e as intenções das pessoas; em vez disso, tradutores são apenas humanos, sujeitos ao seu contexto histórico e sua ideologia. A prática de tradução é uma atividade inevitavelmente feita dentro desse quadro (e não dessas “limitações”) uma vez que *ninguém consegue eliminar sua ideologia ao ler ou traduzir um texto*, por exemplo.<sup>125</sup> (LEAL, 2014, p. 95, tradução nossa, grifo nosso).

Assim, considerar que uma Teoria da Tradução deva ser objetiva e útil, ou que existe uma verdade intrínseca ao texto, que seria a verdade intencionada pelo autor do texto original a ser traduzido, se mostraria ineficaz a partir do momento que o tradutor só conseguiria enxergar o texto por meio de suas próprias lentes, permeadas de contexto histórico, experiências e uma inseparável ideologia. Essa perspectiva de pensamento perceberia ambivalência e subjetividade como algo natural e humano. Essa visão é a mesma deste trabalho, e também a de Lages (2002/2007), que a chama de pós-moderna, e Arrojo (1996; 1998), que a chama de anti-essencialista, e considera o significado como algo arbitrário e convencionalmente produzido dentro das línguas e das culturas. Nesse sentido, Leal completa:

A Tradução seria um tema muito frutífero para a teorização; um tema que não apenas aumenta a consciência sobre a prática de tradução, mas também lança luz sobre fenômenos linguísticos, culturais e sociais no geral. Procurar por aplicações para tornar os aspectos da prática de tradução mais precisos não é mais uma questão relevante, já que o conceito de “teoria” perde sua natureza prescritiva. Em outras palavras, o ato de teorizar não precisa ser feito com uma visão direcionada ao seu “propósito utilitarista” [...], mas sim constitui uma *prática* em si mesmo, uma prática *teórica*.<sup>126</sup> (LEAL, 2014, p. 79, tradução nossa, grifo no original)

Dessa forma, a teoria se torna uma prática ao ser vista como algo que se constrói no momento da prática da tradução, num movimento quase simultâneo, similar ao de ação e reflexão, que se retroalimentam formando a práxis segundo Paulo Freire (1987). Vemos assim

---

<sup>125</sup> “*Translation studies will be subjective to the same extent that literature, linguistics, philosophy and history, for example, are subjective. In this light, the aim of theory is to stimulate reflection and raise awareness and not to prescribe formulae for success. Translators must no longer be semi-gods, possessing both encyclopaedic knowledge and the power to read people’s minds and intentions; instead, translators are only human, subject to their background, context and ideology. Translation practice is an activity inevitably carried out within this framework (and not these “constraints”) since no one can dispose of their ideology when reading or translating a text, for example*” (LEAL, 2014, p. 95).

<sup>126</sup> “[...] *translation would be a very fruitful subject for theorisation; a subject which not only raises awareness about translation practice, but also sheds light on linguistic, cultural and social phenomena in general. Looking for applications to precise aspects of translation practice is no longer a relevant question, as the notion of ‘theory’ loses its prescriptive nature. In other words, the act of theorizing need not be done with a view to its ‘utilitarian purpose’ [...], but rather constitutes a practice in itself, a theoretical practice*” (LEAL, 2014, p. 79, grifos no original).

que a Teoria não necessariamente precisaria estar somente nas disciplinas teóricas da Tradução, mas talvez, principalmente, nas disciplinas práticas da Tradução, onde o ambiente de teorização seria mais profícuo. Os estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, nesse sentido, se abrem para pesquisas de campo que seriam feitas tanto nas aulas teóricas quanto práticas da tradução. Assim, talvez se mostraria importante remover o conceito de carga horária prática para as disciplinas práticas da tradução, e também remover o rótulo de que a carga horária das disciplinas teóricas da tradução seria apenas teórica.

A prática de teorização, seja durante as disciplinas práticas ou durante as disciplinas teóricas da Tradução, seria de extrema importância para o estudante, sendo facilmente enquadrada como uma metodologia ativa. Para Hooks (2013), que reflete sobre a teoria de um modo geral, nas questões mais cotidianas de nossa vida “nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece” (HOOKS, 2013, p. 97). Esse processo certamente está inserido nas teorizações sobre Tradução de cada estudante e esses estudantes poderiam utilizar suas teorias “como intervenção, como meio de desafiar o *status quo*” (HOOKS, 2013, p. 83), ou seja, usar uma teoria como prática libertadora. Para que os estudantes usassem a teoria dessa forma, o/a professor/a precisaria valorizar a presença de cada um/a, além disso, deveria providenciar a partilha de experiências pessoais, pois estas teriam a capacidade de contribuir com as discussões em sala de aula de forma significativa (HOOKS, 2013, p. 115). A valorização das experiências pode ser aplicada em uma sala de aula que pretende teorizar as experiências dos alunos ao fazerem uma Tradução. Assim, conforme Hooks (2013, p. 198), “[u]ma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo”.

É preciso que defendamos o pensamento teórico e reflexivo dentro da universidade, pois esta é o local privilegiado para isso, mesmo que exista uma tendência para o desprezo do pensamento reflexivo na sociedade, vide os cortes de financiamento mais severos nas áreas de ciências humanas, como um todo, no ano de 2020, o que mostra mais ainda a relevância de defender uma Formação de Tradutores que seja crítica e transformadora. A pesquisa documental, assim como a pesquisa etnográfica qualitativa em campo fundamentada em uma etnometodologia, são relevantes para que haja uma triangulação de dados. A criação de metodologias mais aprimoradas se mostra igualmente necessária. Ainda há muito o que se fazer para trilharmos o caminho que aponta para o apagamento de limites ou quiçá uma satisfatória união entre teoria e prática.

Esperamos que as análises da pesquisa documental apresentadas neste trabalho e a proposta de pesquisa de campo na área de Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução promova a área de Ensino-Aprendizagem de Tradução como um todo, promovendo assim a Formação de Tradutores em universidades. Apesar de um dos objetivos de uma possível continuação desta pesquisa seja a busca por modelos didático-metodológicos, não é a intenção deste trabalho que o ensino de Tradução, e por conseguinte, o ensino de teoria da tradução seja homogeneizado, de forma que a didática engesse os currículos, as ementas, as bibliografias ou a maneira de o professor dar aula, pois sabemos que isso é desaconselhável, senão impossível. Apenas o fato de que cada turma é única já destruiria todo esse método. A ideia é que a pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução continue a lançar luz sobre a Didática Específica de Teoria da Tradução, de modo a contemplar os diferentes pontos de vista dos professores, e também dos alunos, sobre o que é ensinar e aprender Teoria da Tradução e como é possível fazer isso.

A ideia de que não deve haver modelos estáticos a servir para a didática da Teoria da Tradução pode, em si, ser considerada generalista. Porém, se deve haver uma regra geral, deve ser a de que esteja assegurada a liberdade de cátedra dos professores, garantida pela Constituição Federal de 1988, art. 206 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII (BRASIL, 1996). A liberdade de cátedra é um direito do/a docente de comunicar e exteriorizar seus conhecimentos ao lecionar. Este trabalho não visa que uma almejada mudança de currículo para contemplar mais disciplinas teóricas da Tradução seja uma ferramenta para a homogeneização dos cursos, pois sabemos que o mercado tem sim uma influência nas universidades, às vezes até muito grande. Dessa forma, cada bacharelado continuaria livre para montar os seus próprios currículos.

A intenção deste trabalho foi sobretudo a reflexão sobre o papel da Teoria no Ensino-Aprendizagem da Tradução. A desvalorização da Teoria foi comprovada na pesquisa documental, porém, a pesquisa de campo seria uma fonte de novos dados que poderiam corroborar, ou não, o resultado desta pesquisa. Surge assim, a necessidade de continuarmos os estudos sobre o processo de Ensino-Aprendizagem de Teoria da Tradução, com uma pesquisa de campo, qualitativa e etnográfica, fundamentada em etnométodos, que desvende além do que os documentos revelaram, uma pesquisa que seria feita tanto em disciplinas teóricas quanto em disciplinas práticas, pois sabemos que a teoria está presente em cada prática, e em cada avaliação feita pelos professores, que usam sua própria Teoria da Tradução para ensinar e avaliar os estudantes. Pois como humanos, não são capazes de eliminar completamente sua

ideologia, a ponto de se colocarem em um lugar de neutralidade que reduziria a nada todas as suas experiências e reflexões passadas, da mesma forma que os alunos não são seres sem luz, como dizia a etimologia da palavra, nem uma tábula rasa, mas sim seres sociais completos em plena interação.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **A cidade de Deus: contra os pagãos**. Trad. Oscar Paes Leme. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

ANDERMAN, G.; ROGERS, M. Translator training between academia and profession: A European perspective. *In*: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (eds.) **Developing translation competence**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000.

ANDERSON, J. R. **The architecture of cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

ARROJO, R. Postmodernism and the teaching of translation. *In*: DOLLERUP, C.; APPEL, V (Eds.). **Teaching translation and interpreting 3: new horizons**. Amsterdam: John Benjamins, 97-104, 1996.

ARROJO, R. The revision of the traditional gap between Theory and Practice and the empowerment of translation in postmodern times, **The Translator: studies in intercultural communication**, v. 4, n. 1, 25-48, 1998.

ASSIS, R. C. O lugar dos estudos sobre tradução em universidades públicas brasileiras: impactos sobre a formação de tradutores. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Orgs.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ASSIS, R. C.; LIPARINI CAMPOS, T.; LEIPNITZ, L. Formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um bacharelado em Tradução. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Orgs.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

AZENHA, JR. **O Curso de Tradução na Universidade de São Paulo: algumas reflexões sobre seu momento fundador**. UFMG, s.d. Disponível em: [shorturl.at/bgqQR](http://shorturl.at/bgqQR). Acesso em: 15/04/2020.

BATALHA, M. C; PONTES JR., G. **Tradução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BAER, B. J.; KOBAYASHI, G. S. Translation pedagogy: The other theory. *In*: BAER, B. J.; KOBAYASHI, G. S. (Eds.). **Beyond the Ivory Tower**. Rethinking translation pedagogy. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

BERMAN, A. **A prova do estrangeiro. Cultura e tradução na Alemanha romântica**. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Trad. Marie-Hélène Catherine Torres; Mauri Furlan; Andreia Guerini. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CESS nº 492 de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.363 de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf). Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Presidência da República, 2009.

BLOOMFIELD, B. P.; VURDUBAKIS, T. Re-presenting Technology: IT Consultancy Reports as Textual Reality Constructions. **Journal of the British Sociological Association**, n. 28, 1994.

BOULOS, Y. Didática geral ou especial. In: PICONEZ, S. T. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994, p. 91-99.

CARVALHO, J. S. F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 307-322, . 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf> Acesso em: 15/04/2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHERNOV, G. V. **Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

CLIFFORD, J. Introduction: Partial truths. In: **Writing culture**. Berkeley/Los Angeles/London: University of California, 1986.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COSTA, P. R. **Do ensino de tradução literária**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15077/1/2013\\_PatriciaRodriguesCosta.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15077/1/2013_PatriciaRodriguesCosta.pdf)

COSTA, P. R. **A formação de tradutores em instituições de educação superior públicas brasileiras**: uma análise documental. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188094/PGET0372-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

COSTA, P. R. **Formação de tradutores no Brasil**: currículo e história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

COULON, A. **Etnometodologia**. Thousand Oaks/London/ New Delhi: SAGE, 1995.

COULON, A. Entrevista – por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017.

DARIN, L. C. M. O Ensino da tradução em nível universitário: indagações e propostas. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 3, p. 419-428, 1998.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa. 1980.

DELISLE, J. **L'enseignement de l'interprétation et de la traduction**. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa. 1981.

DELISLE, J. **L'enseignement pratique de la traduction**. Beyrouth: École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth; Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2005.

DERRIDA, J. The principle of reason: the university in the eyes of its pupils (transl. Catherine PORTER and Edward P. MORRIS), **Diacritics**: a review of contemporary criticism, v. 13, n. 3, p. 2-20, 1983.

DIZDAR, D. General translation theory. *In*: GAMBIER, Y; DOORSLAER, L. (Eds.). **Handbook of Translation Studies**, v. 3. John Benjamins Publishing Company, 2012.

DOORSLAER, L. Impact of Translation Theory. *In*: GAMBIER, Y; DOORSLAER, L. (Eds.). **Handbook of Translation Studies**, v. 4. John Benjamins Publishing Company, 2013.

ECHEVERRI, A. About maps, versions and translation of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology. **Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice**, Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

ECHEVERRI, A. El aprendizaje activo en la formación de tradutores, declaración de principios. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Orgs.). **Formação de tradutores**: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

EAGLETON, T. **The significance of theory**. Oxford, Massachussets: Blackwell Publishers, 1993.

EVEN-ZOHAR, I. **Polysystem Studies**. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics; Durham, NC: Duke University Press, special issue of Poetics Today 11.1. 1990.

FERREIRA, A. M. A. Tradução etnográfica – poética do encontro. *In*: FERREIRA, A. M. A; REIS, M. G. M.; BRITO, T. C. (Orgs.). **Crítica e tradução do exílio**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. Paris: J'ai lu, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, S. M. Tradução em sala de aula: ensino de um conteúdo/ transmissão de uma falta. *In*: FERREIRA, A. M. A; REIS, M. G. M.; BRITO, T. C. (Orgs.). **Crítica e tradução do exílio**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, v.1, n. 2, p. 64-72, out.-dez. 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GAETA, C.; MASETTO, M. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. *In*: **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo: USP, 2010.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnometodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GARFINKEL H.; SACKS, H. On Formal Structures of Practical Action. *In*: MCKINNEY, J. C.; TIRYAKIAN, E. A. (Eds.). **Theoretical Sociology: Perspectives and Deuelopments**. Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1970. p. 337-366.

GENTZLER, E. **Contemporary Translation Studies**. Londres: Routledge, 1993.

GERVER, D. Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and a model. *In*: BRISLIN, R. (Ed.). **Translation**. Applications and research. New York: Gardner Press. 165-207. 1976.

GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.

GILE, D. Institutionalization of Translation Studies. *In*: GAMBIER, Y; VAN DOORSLAER, L. (Eds.). **Handbook of Translation Studies**, v. 3. John Benjamins Publishing Company, 2012.

GINZBURG, C. **Clues, myths, and the historical method**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

GONÇALVES, J. L. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, vol. 17, n. 1, 2015. UFPB/PPGL.

GONÇALVES, J. L. As competências dos tradutores sob as perspectivas teórica, didática e profissional. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Orgs.). **Formação de tradutores**: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GONÇALVES, J. L.; LIPARINI, T; ALVES, D. Formação de tradutores e tradutoras: reflexões a partir de projetos de pesquisa e extensão realizados em duas universidades brasileiras. *In*: ALVES, D; BRANCO, S. O. **Discussões contemporâneas sobre os Estudos da Tradução**: Reflexões e desenvolvimentos a partir do IV Encontro Nacional Cultura e Tradução. Campinas: SP: Pontes Editores, 2019.

GONÇALVES, J. L.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. *In*: VASCONCELLOS M. L.; PAGANO A. (Orgs.). **Cadernos de Tradução XVII**. UFSC, 2006, p. 45-69.

GREENHOUSE, C. J. Introduction: altered states, altered lives. *In*: GREENHOUSE, C. J.; MERTZ, E.; WARREN, K. B. (Eds.). **Ethnography in unstable places**: everyday lives in contexts of dramatic political change. Durham, NC: Duke University Press, 2002.

GUTT, E. A. **Translation and relevance**: cognition and context. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

HOLMES, J. S. (1972). The Name and the Nature of Translation Studies. *In*: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 172-185.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins fontes, 2013.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999a.

HURTADO ALBIR, A. La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. **Perspectives**: Studies in Translatology, v. 7, n. 2, p. 177-188, 1999b.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. *In*: PAGANO, A; MAGALHÃES, C; ALVES F. (Orgs.). **Competência em tradução** – Cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, A. Compétence en traduction et formation par compétences. Montréal, Canadá: **TTR**: Traduction, Terminologie, Rédaction, v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español**. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Serie Aprender a traducir, Madrid/Castellón: Univ. Jaime I, Edelsa, 2015a.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español**. Guía didáctica. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Serie Aprender a traducir, Madrid/Castellón: Univ. Jaume I, Edelsa 2015b.

HURTADO ALBIR, A. **La investigación en Didáctica de la Traducción**. 27 out. 2020. 1 vídeo (3h 02min 1seg). Publicado pelo canal NEHTLIT Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XLB1ejcMrWE&ab\\_channel=NEHTLIT](https://www.youtube.com/watch?v=XLB1ejcMrWE&ab_channel=NEHTLIT). Acesso em: dez., 2020.

INOUE, K. **MacArthur's Japanese Constitution: a linguistic and cultural study of its making**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

KELLY, D. **A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice**. London and New York: Routledge, 2014.

KIRALY, D. **Pathway to Translation**. Pedagogy and Process. Kent, EUA: The Kent State University Press, 1995.

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

LAGES, S. K. **Walter Benjamin: Tradução e Melancolia**. São Paulo: Edusp, 2002/2007.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAPLANTINE, F. **O etnólogo, o tradutor e o escritor**. Universidade Lumière-Lyon 2, Lyon, França. 1995. Tradução: Alice Maria de Araújo Ferreira. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2017.

LEAL, A. **Is the glass half empty or half full?** Reflections on translation theory and practice in Brazil. Berlin: Frank & Timme, 2014.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Montréal: Guérin, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPARINI CAMPOS, T.; BRAGA, C.; LEIPNITZ, L. Subcompetência sobre conhecimentos em tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 131-145, 2015.

MALINOWSKI, B. Os argonautas do Pacífico & Confissões de ignorância e fracasso. In: **Textos Básicos de Antropologia**. Zahar, 2016.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MEHAN, H. Structuring School Structure, **Harvard Educational Review**, n. 48, v. 1, fev, 1978.

MELO, R. Sobre a relação entre teoria e práxis em Marx. **Em curso**, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2359-5841.201510252326>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MESCHONNIC, H. **Poétique du traduire**. Paris: Verdier, 1999.

MESCHONNIC, H. **Poética do Traduzir**. São Paulo: Perspectiva, 2010. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: USP, 2015.

MOSER, B. **Simultaneous interpretation**: a hypothetical model and its practical application. *In*: GERVER, D.; WALLACE SINAIKO, H (Eds.). p. 353-368. 1978.

MÜHL, E. H. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. *In*: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**: theories and applications. London/New York: Routledge, 2001.

NECKEL, F. A metalinguagem como forma de promover o comportamento autorregulado no aprendiz de tradução a partir de uma abordagem baseada em tarefas de tradução. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Orgs.). **Formação de tradutores**: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NORD, C. **Textanalyse und Übersetzen**: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. Heidelberg: Groos, 1988.

NORD, C. Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht. *In*: H. Gerzymisch-Arbogast, J. Haller & E. Steiner (eds.): **Übersetzungswissenschaft im Umbruch**, Festschrift für Wolfram Wilss, Tübingen: Narr, 1996.

NORD, C. **Translation as a purposeful activity**. Functionalist approaches explained. Manchester: St. Jerome, 1997.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**. Theory, methodology, and didactic application of a molde for translation-oriented text analysis. Translated by Christiane Nord and Penelope Sparrow. Amsterdam/New York: Rodopi, 2005.

OUCHI, W. G.; WILKINS, A. L. Organizational culture. **Annual Review of Sociology II**, 1985.

PACTE. Building a translation competence model. *In*: ALVEZ, F (Ed.). **Triangulating translation**: perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

PACTE. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. **MonTI Special Issue – Minding Translation**, 2014.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLATÃO. **A República**. Trad. Prado, A. L. A. A. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PUNGARTNIK, C. **A relação teoria e prática na formação do tradutor em universidades brasileiras**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

PYM, A. **Exploring translation theories**. Londres: Routledge, 2010.

PYM, A. Exploring translation theories. Tradução de: Eduardo César Godarth, Yéo N'gana, Bernardo Sant'Anna. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, Sept./Dec. 2016.

QUERUBIM, V. R. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133921/pt-br.php>>. Acesso em: fev. 2021.

RABADÁN, R. **Equivalencia y traducción**: Problemática de la equivalência transléctica inglês-español, Universidade de León. 1991.

REISS, K.; VERMEER, H. **Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie**. (Linguistische Arbeiten 147), 2nd edition. Tübingen: Niemeyer. 1984/1991.

RILES, A. Introduction: in response. In: RILES, A. (Ed.). **Documents**: Artifacts of modern knowledge. Michigan: The University of Michigan Press, 2006.

RODRIGUES. C. C. O ensino da tradução: entre a possibilidade e a necessidade translation training: between the possibility and the necessity. **Estudos Linguísticos XXXIII**, p.79-83, 2004.

RODRIGUES. C. C. Desafios ao ensino da tradução. **Abehache**, ano 2, n. 3, p. 13-24, 2012.

SCHÄFFNER, C. Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In: ADAB, B.; SCHÄFFNER, C. (eds.) **Developing translation competence**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (eds.) **Developing translation competence**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2000.

SHREVE, G. M. Foreword: Prescription and description in translation teaching. In: KIRALY, D. **Pathway to Translation**. Pedagogy and Process. Kent, EUA: The Kent State University Press, 1995.

SELESKOVITCH, D. **Langage, langues et mémoire**. Paris: Minard. 1975.

SELESKOVITCH, D. Why interpreting is not tantamount to translating languages. **The Incorporated Linguist**, n. 16, v. 2. 1977.

SELESKOVITCH, D. L'enseignement de l'interprétation. *In*: DELISLE, J. (Ed.). **L'enseignement de l'interprétation et de la traduction**. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa. 23-46. 1981.

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**. Paris: Didier erudition, 1989.

SETTON, R. **A cognitive-pragmatic analysis of simultaneous interpretation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1999.

SETTON, R. Models of the interpreting process. *In*: AÍS, C; ÁNGELA; PINILLA, J. A. S. (Eds.). **Avances en la investigación sobre interpretación**. Granada: Comares, 2003.

SILVA FILHO, L. M. **Sobre a relação entre Teoria e Prática na História da Filosofia: Platão, Aristóteles, Agostinho e Maquiavel**. Guia de Estudos. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras – UFLA, 2011.

SNELL-HORNBY, M. **The turns of Translation Studies: new paradigms or shifting viewpoints?** Amsterdam: John Benjamins, 2006.

SOUSA, J. V. Fortalecimento do trabalho da equipe escolar. *In*: **Caderno de Teoria e Prática II**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2005.

SPOSITO, M. P.; BUENO, B. O.; TEIXEIRA A. M. F. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017.

TOURY, G. 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.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies – and beyond**. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins. 1995.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB. **Formação e prática docente I**. Brasília: UCB, 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB. **Formação e prática docente II**. Brasília: UCB, 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Relatório apresentado pelo Departamento de Letras e Linguística do Instituto de Expressão e Comunicação da Universidade de Brasília como suporte à solicitação do reconhecimento do curso de Letras – Tradução**. Brasília: UnB, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. Resolução nº 40. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado, do

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf/view>. Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Projeto Pedagógico do curso de graduação**. Bacharelado em Letras-Tradução Inglês, Latim e Francês. Juiz de Fora: UFJF, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/11/PPC-Bacharelado-vers%C3%A3o-final-22.10.2013.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **Programas de disciplinas**. Curso de letras – Bacharelado Tradução. Mariana: UFOP, 2008a. Disponível em: [https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/disciplinas\\_traducao.pdf?m=1559789721](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/disciplinas_traducao.pdf?m=1559789721). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **Projeto pedagógico para a reformulação curricular do curso de Letras**. Mariana: UFOP, 2008b. Disponível em: [https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto\\_pedaggico\\_-\\_07-05-2008.pdf](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto_pedaggico_-_07-05-2008.pdf). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Projeto Político Pedagógico do curso de Tradução**. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: [http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto\\_politico\\_pedagogico\\_traducao.pdf](http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_politico_pedagogico_traducao.pdf). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel. **Projeto Pedagógico do Curso 3682 Bacharelado em Letras – Tradução Inglês – Português**. Pelotas: UFPel, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Ementas disciplinas da Resolução nº 13/2007 CEPE. Curitiba: UFPR, 2007a. Disponível em: [http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/disciplinas\\_novas\\_curriculo\\_2007.pdf](http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/disciplinas_novas_curriculo_2007.pdf). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Projeto político-pedagógico do curso de letras da UFPR-2007. Curitiba: UFPR, 2007b. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/PROJETO-POLITICOversao-finalissima.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Resolução nº 13/07 CEPE. Curitiba: UFPR, 2007c. Disponível em: <http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2015/12/Res.-13-2007-CEPE.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VENUTI, L. **The translator's invisibility**. London & New York: Routledge, 1995.

VINAY, J, P. SCFA Revisited, **Meta**, n. 28 v. 4, p.417-430. 1983.

VOLTOLINI, R. Ensino e transmissão: duas posições na linguagem. *In*: BEHARES; GIMÉNEZ, R. R. (Orgs.). **Cuerpo, Language y Enseñanza**. Uruguai, Universidad de la

República. Facultad de Humanidades Y Ciencias de la Educación, Departamento de Publicaciones, 2009, p. 181-192.

WATSON-GECEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, jul./dez. 2010.

WELLINGTON, J. **Skills and processes in science education**. Londres: Routledge, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZIMMERMAN, D. H. A Reply to Professor Coser, **The American Sociologist**, 11 (fev.), 1976. p. 4-13.

## ANEXO

### LISTA DE QUADROS DO ANEXO

Quadro A. 1 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Letras – Bacharelado em Tradução (UFOP) .....	179
Quadro A. 2 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UnB).....	180
Quadro A. 3 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF).....	182
Quadro A. 4 – Bibliografia da disciplina Linguística Aplicada à Tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF).....	187
Quadro A. 5 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Tradução (UFPB) .....	189
Quadro A. 6 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Tradução (UFU) .....	196
Quadro A. 7 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFPel) .....	199

*Bibliografia das ementas dos cursos de tradução.*

As bibliografias, a seguir, foram as encontradas nos websites das instituições pesquisadas. Nem todas as instituições informam a bibliografia da disciplina em seus endereços eletrônicos, encontra-se aqui, portanto, apenas a bibliografia dos cursos de tradução daquelas universidades que fornecem essa informação pelo website da instituição, a saber: UFOP, UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel.

Quadro A. 1 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Letras – Bacharelado em Tradução (UFOP)

Disciplina: <i>Metodologia da tradução I</i>
<p>Bibliografia básica:</p> <p>BASSNETT, S. <b>Translation studies</b>. Londres; Nova York: Routledge, 1994.</p> <p>BELL, R. T. <b>Translation and translating: theory and practice</b>. Londres; Nova York: Longman, 1993.</p> <p>DUARTE, J. F.; ROSA, A. A.; SERUYA, T. <b>Translation studies at the interface of disciplines</b>. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.</p> <p>HATIM, B.; MUNDAY, J. <b>Translation: an advanced resource book</b>. Londres; Nova York: Routledge, 2004.</p> <p>VENUTI, L. <b>The translation studies reader</b>. 2.ed. Londres; Nova York: Routledge, 2004.</p> <p>Bibliografia complementar:</p> <p>ARROJO, R. <b>Tradução, desconstrução e psicanálise</b>. Rio de Janeiro: Imago, 1993.</p> <p>LEFEVERE, A. <b>Tradução, reescrita e manipulação da fama literária</b>. São Paulo: EDUSC 2007.</p> <p>MAILLOT, J. <b>A tradução científica e técnica</b>. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil Brasília: UnB, 1975.</p> <p>MILTON, J. <b>Tradução: teoria e prática</b>. São Paulo: Martins Fontes 1998.</p> <p>OTTONI, P. <b>Tradução: a prática da diferença</b>. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.</p> <p>SNELL-HORNBY, M. <b>Translation studies: an integrated approach</b>. Rev. ed. Amsterdam: Philadelphia: J. Benjamins 1995, 1988.</p>
Disciplina: <i>Teoria da Tradução I</i>
<p>Bibliografia básica:</p> <p>ARROJO, R. <b>Tradução, desconstrução e psicanálise</b>. Rio de Janeiro: Imago, 1993.</p> <p>BASSNETT, S. <b>Translation studies</b>. Londres; Nova York: Routledge, 1994.</p> <p>LEFEVERE, A. <b>Tradução, reescrita e manipulação da fama literária</b>. São Paulo: EDUSC, 2007.</p>

OTTONI, P. **Tradução: a prática da diferença**. 2. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

VENUTI, L. **The translation studies reader**. 2.ed. Londres; Nova York: Routledge, 2004.

Bibliografia complementar:

ALVAREZ, R.; VIDAL, M. C. A. **Translation, power, subversion**. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll, e Kim, de Rudyard Kipling**. São Paulo: UNESP 2005.

DUARTE, J. F.; ROSA, A. A.; SERUYA, T. **Translation studies at the interface of disciplines**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

HATIM, B.; MUNDAY, J. **Translation: an advanced resource book**. Londres; Nova York: Routledge, 2004.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: UNESP 1999.

SIMON, S. **Gender in translation: cultural identity and the politics of transmission**. Londres; Nova York: Routledge, 1996.

SNELL-HORNBY, M. **Translation studies: an integrated approach**. Rev. ed. Amsterdam: Philadelphia: J. Benjamins 1995, 1988.

Fonte: UFOP (2008a; 2008b).

Quadro A. 2 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UnB)

Disciplina: *Teoria da Tradução 1*

Bibliografia básica:

BASSNETT, Susan. **Estudos de Tradução**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 223p. Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcelos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi.

GENTZLER, Edwin. **Teorias Contemporâneas da Tradução**. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009. 296p. Tradução de Marcos Malvezzi.

Bibliografia a comentar (por ordem de apresentação):

01. BASSNETT, Susan. A história da teoria da tradução. *In*: BASSNETT, Susan. **Estudos de Tradução**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005. Cap. 2. p. 63-100. Tradução de Sônia Terezinha Gehring, Letícia Vasconcelos Abreu e Paula Azambuja Rossato Antinolfi.

02. CATFORD, J. C. Tradução: Definição e Tipos Gerais. *In*: CATFORD, J. C. **Uma Teoria Linguística da Tradução: Um ensaio de linguística aplicada**. São Paulo: Cultrix, 1980. Cap. 2. p. 22-28. Tradução do Centro de Especialização de Tradutores de inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

03. CAMARGO, Diva Cardoso de. Tradução e tipologia textual. **Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo, v. 16, n. 16, p.46-52, 2007. Semestral.

04. HATIM, Basil; MASON, Ian. Los Estudios sobre la traducción: cuestiones y debates. *In: HATIM, Basil; MASON, Ian. Teoría de la traducción*. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel S. A., 1995. Cap. 1. p. 11-33. Traducción al español: Salvador Peña.
05. POLCHLOPEK, Silvana Ayub; ZILPSE, Meta Elisabeth; COSTA, Maria José R. Damiani. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos estudos da tradução. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores, São Paulo, v. 24, n. 24, p.21-37, 2012. Semestral.
06. OLIVEIRA, Alessandra Ramos de. Equivalência: Sinônimo de Divergência. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 19, p.97-114, 2007. Semestral.
07. FREITAS, Luana Ferreira de. Tradução e autoria: de Schleiermacher a Venuti. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p.95-107, 2008. Semestral.
08. PIUCCO, N. Sobre a (in)visibilidade do tradutor na tradução: algumas referências teóricas e opiniões de tradutores literários. *In: Revista Trama* (Unioeste), v. 4, n. 7, 2008.
09. HERNÁNDEZ, David Marín. La esencialización de la cultura y sus consecuencias en los estudios de la traducción. **Trans**, Málaga - Espanha, v. 9, n. 9, p. 73-84, 2005.
10. ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi. *In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al (Org.). Tradução e Cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.
11. ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. O Percurso da Terminologia: de atividade prática à consolidação de uma disciplina autônoma. **Tradterm**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 211-222, 2003.
12. AUBERT, Francis. Problemas e Urgências na Interrelação Terminologia/Tradução. **Alfa**, São Paulo, v. 36, n. 36, p. 81-86, 1992.
13. CAMARGO, Diva Cardoso de. **Pesquisas em tradução e Linguística de corpus**.

Disciplina: *Teoria da Tradução 2*

- ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**. São Paulo: Ática, 1992.
- AUBERT, F. H. **As (In)fidelidades da Tradução**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.
- YEBRA, V. G. **Teoría y práctica de la traducción**. Madri: Gredos, 1982.
- Complementares:
- BRAGA, M. L. S. **Produção de Linguagem e Ideologia**. São Paulo: D. Cortez, 1980.
- CABRAL, L. S. **Introdução à Linguística**. Porto Alegre (4ª. ed.): Ed. Globo, 1979.
- CATFORD, John Cunnison. **Teoria lingüística da tradução**: um ensaio de Lingüística Aplicada. São Paulo: Cultrix, 1980.
- CHALUB, S. **Funções da linguagem**. Ed. Ática, 1987.
- COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y de la lingüística**. Madri: Ed. Guedos, 1962.
- EPSTEIN, I. **Estudos de tradutologia**. Brasília: Ed. Kontakt, 1981.
- KAPLAN, E. e MANNERS, R. **Teoria da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.
- LARAIA, A. R. DE B. **Cultura**: um conceito antropológico Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1986.

MAIOLOT, J. A. **A tradução científica e técnica**. São Paulo: Ed. McG.Hill, 1975.  
 MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.  
 MATTOS, D. DE. **Cultura e Tradutologia**. Brasília: Ed. Thesaurus, 1983.  
 SALVADOR, A. D. **Cultura e educação brasileiras**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1971.  
 SELESKOVITCH, D. e LEDERER, M. **Interpreter pour traduire**. Paris: Ed. Didier, 1986.  
 THEDDOR, E. **Tradução, ofício e arte**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

Fonte: <[https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta\\_dis.aspx?cod=149](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=149)> e  
 <[https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=639](https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curso_dados.aspx?cod=639)>.

Quadro A. 3 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF)

Disciplina: *Estudos da Tradução*

Bibliografia básica

ALMEIDA, Maiara Alvim de. **As histórias em quadrinhos e a tradução: o caso de Sandman, romance gráfico de Neil Gaiman**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2012. (mimeo).

ALMEIDA, Sandra Aparecida Faria de. **A tradução de títulos de livros**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 1992. (mimeo).

BORGES, Luciana Maia. **Tradutores mineiros: o caso de Agenor Soares de Moura**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2007. (mimeo).

BRITTO, Diogo Filgueiras. **Quem vigia os tradutores? – análise de uma tradução de Watchmen no Brasil**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 2. Semestre, 2009. (mimeo).

CALÁBRIA, Claudio de Souza Alvares. **Tradução de letras de músicas: a prática de três versionistas**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2009. (mimeo).

CARVALHO, Christian Hygino. **A Revolução dos Bichos: tradução e manipulação durante a ditadura militar no Brasil**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2002 (mimeo).

DIAS, Érika Paula Faria. **As traduções de Rachel de Queiroz nas décadas de 60 e 70 do século XX**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2002. (mimeo).

DUQUE, Camila Ferrarezi. **Érico Veríssimo em tradução: “Bliss” X “Felicidade”**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2004. (mimeo).

GOMES, Lyvia de Souza. **Questões linguístico-culturais, ideológicas e tradutórias no contexto da Jovem Guarda**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2008. (mimeo).

MAXIMIAMO, Marina Silva. **O Brasil de Tom Jobim na voz de Frank Sinatra: um estudo sobre tradução, música e cultura.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2012. (mimeo).

MENDES, Denise Rezende. **Monteiro Lobato, o tradutor.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2002. (mimeo).

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. **A aquisição da competência tradutória ou diplomados x descolados: o que Donald Trump pode nos ensinar sobre tradução.** Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores. UNIBERO, São Paulo, n. 18. 23-30, setembro 2009.

OLIVEIRA, Priscilla Pellegrino de. **As traduções de Rachel de Queiroz na década de 40 do século XX.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2007. (mimeo).

PAIVA, Aline Domingues de. **Tradutores mineiros: o caso de Paulo Mendes Campos.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2010. (mimeo).

SILVA FILHO, Newton Tavares da. **A Editora Globo nas décadas de 60 e 70.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2002. (mimeo).

SILVA, Clara Peron da. **A literatura infantil em tradução: especificidades da tradução de livros das séries Mr Men e Little Miss, de Roger Hargreaves, para o português do Brasil.** Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 2. Semestre, 2009. (mimeo).

#### Bibliografia complementar

BARBOSA, Heloísa Gonçalves, WYLER, Lia. Brazilian Tradition. *In*: BAKER, Mona (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies.** London, New York: Routledge, 1998. p. 326-333.

BENEDETTI, Ivone C.; SOBRAL, Adail (Orgs.). **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAMPOS, Giovana Cordeiro, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. **O pensamento e a prática de Monteiro Lobato como tradutor.** *Ipotesi: Revista de Estudos Literários – O Brasil e seus tradutores / Brazil and its translators.* PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2009.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução à transfuncionalidade. **34 Letras**, Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Limitada, Ed. Marca D'Água Ltda., n. 3, p. 82-95, mar. 1989.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In*: —. **Metalinguagem & outras metas.** São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 31-48.

HURTADO ALBIR, Amparo. **A aquisição da competência tradutória: Aspectos teóricos e didáticos.** *In*: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Orgs.). **Competência em tradução: cognição e discurso.** Belo Horizonte: Editora :UFMG, 2005. p. 19-57.

MILTON, John. **O Clube do Livro e a tradução.** Bauru: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. **Entrelaçamento de tradução e história no contexto brasileiro**. Ipotesi: Revista de Estudos Literários do PPG-Letras: Estudos Literários. PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, Juiz de Fora, v. 10. n. 1 e 2, p. 167-177, jan./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Escritores brasileiros e a ética da tradução**: o caso de Érico Verissimo. Lugares dos discursos — Anais do X Encontro Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Rio de Janeiro: ABRALIC. CD-ROM, 2006b.

\_\_\_\_\_. A tradução e a ética da responsabilidade em períodos ditatoriais. In: OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de; LAGE, Verônica Lucy Coutinho. **Literatura, crítica, cultura I**. Juiz de Fora: Editora UFJF; PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, 2008. p. 191-201.

OLIVEIRA, Priscilla Pellegrino de, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Rachel de Queiroz e a tradução na década de 40 do século XX. **Tradução em Revista**, v. 5, p.1-20, 2008. Disponível em <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/trad\\_em\\_revista.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/trad_em_revista.php?strSecao=input0)>

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. Mar de histórias e a tradução da grande obra literária: depoimento. **Revista Tradução & Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-19, 1982.

\_\_\_\_\_. **Escola de tradutores**. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SILVEIRA, Bráulio de Oliveira. **O desenvolvimento da competência tradutória e o currículo do Bacharelado em Letras – Ênfase em Tradução**: inglês da FALE-UFJF. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. semestre, 2009. (mimeo).

SCHNAIDERMAN, Boris. **Tradução, ato desmedido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VIEIRA, Else R. P.; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (Orgs.). **Ipotesi**: Revista de Estudos Literários – O Brasil e seus tradutores/ Brazil and its translators. PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2009.

VILLELA, Adauto Lúcio Caetano. **Paulo Rónai e o Mar de Histórias**: a prática crítico-literária de um intelectual húngaro no exílio. Tese de doutorado do curso de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários. UFJF, 1. semestre, 2012. (mimeo).

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis**: uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Disciplina: *Estudos contemporâneos da Tradução*

#### *Bibliografia básica*

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: editora da UNICAMP, 1993.

BAKER, Mona (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London, New York: Routledge, 1998.

BASSNETT, Susan. From Comparative Literature to Translation Studies. In: —. **Comparative Literature: A Critical Introduction**. Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell, 1993. p. 138-161.

BASSNETT, Susan, LEFEVERE, André (ed.). **Translation, History & Culture**. London: Cassell, 1995.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro**: cultura e tradução na Alemanha romântica – Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Trad. Marie Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras, Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – UFSC, 2007.

BERNARDO, Gustavo (Org.). **As margens da tradução**. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.

BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor do Quixote. In: —. **Obras completas**, v. 1. São Paulo: Globo, 1998. p. 490-498.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: —. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 31-48.

CAMPOS, Giovana Cordeiro, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. O pensamento e a prática de Monteiro Lobato como tradutor. **Ipotesi**: Revista de Estudos Literários – O Brasil e seus tradutores/ Braziland its translators. PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2009.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Tradução, apropriação e o desafio ético da relação. In: OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de, LAGE, Verônica Lucy Coutinho. **Literatura, crítica, cultura I**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008. p. 179-190.

DESLILE, Jean, WODSWORTH. **Translators through History**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem**. *Poetics Today*. 11:1 (1990), p. 45-51.

GENTZLER, Edwin. **Contemporary Translation Theories**. London, New York: Routledge, 1993.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Trad. Marcos Malvezzi. 2. ed. rev. São Paulo: Madras, 2009 [2001].

GOMES, Adriana de Freitas, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Ana Cristina Cesar, tradutora de Katherine Mansfield. **Ipotesi**: Revista de Estudos Literários – O Brasil e seus tradutores / Braziland its translators. PPG-Letras: Estudos Literários – UFJF. v. 13, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2009.

GUERINI, Andréia et al. (Orgs.). **Literatura traduzida & literatura nacional**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

HERMANS, Theo (ed.). **The Manipulation of Literature**: Studies in Literary Translation. London: Croom Helm, 1986.

HERMANS, Theo. Translation Studies and a New Paradigm. In: —. **The Manipulation of Literature**: Studies in Literary Translation. London & Sydney: CroomHelm, 1985. p. 7-15.

KOSZTOLÁNYI, Dezső. O tradutor cleptomaníaco. In: **O tradutor cleptomaníaco e outras histórias de Kornél Esti**. Trad. Ladislao Szabo. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 7-10.

LEFEVERE, André. **Translating Literature**: Practice and Theory in a Comparative Literature Context. New York: The modern language association of America, 1992a

LEFEVERE, André. **Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame**. London, New York: Routledge, 1992b.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. A tradução e a ética da responsabilidade em períodos ditatoriais. *In*: OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de; LAGE, Verônica Lucy Coutinho. **Literatura, crítica, cultura I**. Juiz de Fora: Editora UFJF; PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, 2008. p. 191-201.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Entrelaçamento de tradução e história no contexto brasileiro. **Ipotesi**: Revista de Estudos Literários do PPG-Letras: Estudos Literários. PPG-Letras: Estudos Literários da UFJF, Juiz de Fora, v. 10. n. 1 e 2, p. 167-177, jan./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Ética ou éticas da tradução? Tradução em Revista. v. 4, p. 1 – 8, 2007.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. O tradutor Haroldo de Campos e a (des)leitura da tradição. *In*: NASCIMENTO, Evando, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de, SILVA, Teresinha V. Zimbrão da (Org.). **Literatura em perspectiva**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003. p. 95-105.

OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. **A construção das éticas de tradução de textos literários a partir da experiência**: a interação entre a academia e a sociedade. Gragoatá. PPG-Letras da UFF, Niterói, v. 31, n. 1, p. 7-106, jan./jun., 2012.

OLIVEIRA, Priscilla Pellegrino de, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Rachel de Queiroz e a tradução na década de 40 do século XX. **Tradução em Revista**. v. 5, p. 1-20, 2008.

SCLIAR, Moacyr. Notas ao pé da página. *In*:—. **Contos reunidos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p. 371-375.

TYMOCZKO, Maria. **Enlarging Translation, Empowering Translators**. Manchester, UK, Kinderhook, USA: St. Jerome Publishing, 2007.

TYMOCZKO, Maria. Translation as a Force for Literary Revolution in the Twelfth-Century Shift from Epic to Romance. **New Comparison**, Coventry, n. 1, p. 7-27, Summer, 1986.

TYMOCZKO, Maria, GENTZLER, Edwin. **Translation and Power**. Amherst: University of Massachusetts Press, 2002.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**. Trad. Laureano Pelegrin et al.. Bauru: EDUSC, 2002.

VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility: A History of Translation**. London, New York: Routledge, 1995.

VIEIRA, Else Ribeiro Pires. Fragmentos de uma história de travessias: tradução e (re)criação na pós-modernidade brasileira e hispano-americana. **Revista de Estudos de Literatura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, p. 61-80, out. 96.

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis**: uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

*Bibliografia complementar*

ALENCAR, Ana de et al. **Tradução literária: a vertigem do próximo**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

BERNARDO, Gustavo (Org.). **As margens da tradução**. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.

- BORGES, Luciana Maia, OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de. Agenor Soares de Moura e a tradução no Brasil dos anos 40 do século XX. **Tradução em Revista**. v. 5, p.1 – 20, 2008.
- ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Trad. Eliana Aguiar. Revisão Raffaella de Filippis Quental. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007.
- GUERINI, Andréia et al. (Orgs.). **Literatura e tradução**: textos selecionados de José Lambert. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- MILTON, John. **Tradução**: teoria e prática. 3. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- PAGANO, Adriana Silvina. As pesquisas historiográficas em tradução. *In*: — (org.). **Metodologias de pesquisa em tradução**. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2001. p. 117-146.
- PIETROLUONGO, Márcia Atália (Org.). O trabalho da tradução. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. *In*: —. Primeiras Estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 32-37.
- SCHNAIDERMAN, Boris. **Tradução, ato desmedido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SNELL-HORNBY, Mary. **Translation Studies: An Integrated Approach**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- VIEIRA, Else (Org.). **Teorizando e contextualizando a tradução**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 1996.

Fonte: UFJF (2013).

Lembramos que a disciplina Linguística Aplicada à Tradução, apesar de não ser especificamente da área de estudos da tradução, foi considerada aqui por ser pré-requisito para a disciplina Estudos Contemporâneos da tradução.

Quadro A. 4 – Bibliografia da disciplina Linguística Aplicada à Tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF)

Disciplina: *Linguística Aplicada à Tradução*

Bibliografia Básica

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

BASSNETT, S. **Translation Studies**. 3rd edition. London: Routledge, 2002.

HATIM, B. & MUNDAY, J. **Translation**: an advanced resource book. London: Routledge, 2004.

OLOHAN, M. **Introducing Corpora in Translation Studies**. London: Routledge, 2004.

*Bibliografia complementar*

AGUIAR, O. B. **Abordagens teóricas da tradução**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2000.

- ALFARO, C. & DIAS, M. C. P. **Tradução automática**: uma ferramenta de auxílio ao tradutor. *Cadernos de Tradução*. Universidade Federal de Santa Catarina. N. 3, 1996.
- ALVES, F. et al. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- ARROJO, R. **Oficina de Tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 2001
- BAKER, M. Linguistic perspectives on translation. *In*: FRANCE, P. (ed.) **The Oxford guide to literature in English translation**. Oxford, New York: Oxford University Press, 2000.
- BERBER SARDINHA, T. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. *In*: TAGNIN, S. E. O. (org.). **Cadernos de Tradução: Corpora e Tradução**. v. 1. n. 9. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O uso de corpora na formação de tradutores**. v. 29. DELTA. São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Editora Manole, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. *In*: PEREIRA, H. B. C. & ATIK, M. L. G. (Orgs.) **Língua, Literatura, Cultura em diálogo**. São Paulo, SP: Ed. Mackenzie, 2003.
- CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMARGO, D. C. **Tradução e tipologia textual**. *Revista Tradução e Comunicação*. São Paulo, v.16, 2007.
- CUNHA LACERDA, P. F. A. **Tradução e Sociolinguística Variacionista**: a língua pode traduzir a sociedade. Artigo aceito para publicação nos Anais do V CIATI.
- KITIS, E. The pragmatic infrastructure of translation. **Revista Tradução e Comunicação**, São Paulo, v. 18, 2009.
- KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- LAVIOSA, S. **Corpus-based Translation Studies: Theory, Findings, Applications**. Amsterdam y Atlanta: Rodopi, 2002.
- MITTMANN, S. **O processo tradutório**: uma reflexão à luz da Análise do Discurso. PPG-Letras. Porto Alegre, UFRGS, 1999.
- MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies: Theories and Applications**. 2 ed. London: Routledge, 2008.
- NEWMARK, P. **Approaches to Translation**. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- NOGUEIRA, D. & NOGUEIRA, V. M. C. Por que usar programas de apoio à tradução? **Cadernos de Tradução**. Universidade Federal de Santa Catarina. N. 14, 2004.
- NORD, C. **Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Applications of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. Amsterdam and Atlanta: Rodopi, 1991.
- OLIVEIRA, A. R. Equivalência: sinônimo de divergência. **Cadernos de Tradução**. n. 19. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- PORTELA, Felipe Miranda. **O novo universo de trabalho do tradutor**: ferramentas e fontes de pesquisa eletrônicas. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2007. (mimeo).

RIBEIRO, G. C. B. Tradução técnica, terminologia e linguística de corpus: a ferramenta Wordsmith Tools. **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 14. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SILIS, J. Translator's faithfulness in the 21st century: a sociolinguistic view. **Kalbotyra/Linguistics**, 57 (3), University of Vilnius, 2008.

SILVA, Luciana de Mesquita. **The Bluest Eye x O Olho Mais Azul: O Afro-American Vernacular English em tradução**. 2004. 70 p. Monografia (Bacharelado em Letras – Ênfase em Tradução – Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Ciências Humanas e de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVEIRA, Bráulio de Oliveira. **O desenvolvimento da competência tradutória e o currículo do Bacharelado em Letras – Ênfase em Tradução: Inglês da FALE-UFJF**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Letras: Ênfase em Tradução-Inglês. UFJF, 1. Semestre, 2009. (mimeo).

SOBRAL, A. **Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Books, 2008.

TAGNIN, S. E. O. Os Corpora: instrumentos de auto-ajuda para o tradutor. *In*: TAGNIN, S. E. O. (org.). **Cadernos de Tradução: Corpora e Tradução**. v. 1. n. 9. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

\_\_\_\_\_. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas português-inglês**. São Paulo: Disal, 2005.

TARALLO, F. Aspectos Sociolinguísticos da Tradução. *In*: COULTHARD, M e CALDAS-COULTHARD, C. R.(Org) **Tradução: Teoria e Prática**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society**. 4 ed. London: Penguin, 2000.

Fonte: UFJF (2013).

Quadro A. 5 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Tradução (UFPB)

Disciplina: *Aspectos Textuais da Tradução 1*

ANTUNES, M. I. Aspectos de coesão do texto: uma análise de editoriais jornalísticos. Recife: Ed. da UFPE, 1996. *In*: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

BAKER, M. **In other words: a coursebook on translation**. London: Routledge, 1992.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: \_\_\_\_\_. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, A.F. Funcionalismo. *In*: \_\_\_\_\_. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, C. TEZZA, C. **Prática de Texto: para estudantes universitárias**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FIORIN, J. A teoria do signo. *In*: Fiorin, J. (Org.). **Introdução à linguística: I. objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCHETTO, B; LEITE, I. Introdução. *In: \_\_\_\_\_*. Origens da linguagem. LIMA, R. C. Leitura: múltiplos olhares. *In: CORACINI, M. J. Conceções de leitura na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KENEDY, E. Gerativismo. *In: \_\_\_\_\_*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. ; ELIAS, V. Escrita e práticas comunicativas. p. 53-74. *In: KOCH, I. ; ELIAS, V. Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MAGALHÃES, C. Estratégias de análise macrotextual: gênero texto e contexto. *In: ALVES, F., MAGALHÃES, C. PAGANO, A. (Orgs). Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, C. Estratégias de análise microtextual: Os níveis lexical e gramatical. *In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. PAGANO, A. (Orgs). Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHUSCHI, L. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, M. E. Dupla articulação. *In: \_\_\_\_\_*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, M. R. Linguística Textual. *In: \_\_\_\_\_*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Designação: a arma secreta, porém incrivelmente poderosa, da mídia em conflitos internacionais. *In: \_\_\_\_\_*. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola.

TADROS, A. Predictive Categories in Expository Texts. *In: Coulthard, M. Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge, 1994.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. *In: \_\_\_\_\_*. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

Disciplina: *Teorias da Tradução 1*

ALVES, Fábio. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. *In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 29-38.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. Modelos de tradução. *In: Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas, SP: Pontes, 1990. p. 19-62.

BASSNET, Susan. Questões fundamentais. *In: Estudos de Tradução: fundamentos de uma disciplina*. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 35-73.

BENEDETTI, Ivone C; SOBRAL, Adail (orgs.). **Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue longínquo**. Trad. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2008.

GUERINI, Andréia; COSTA, Walter. **Introdução aos Estudos da Tradução**.

GUIDÈRE, Mathieu. **Introduction à la traductologie**. Bruxelles, De Boeck, 2008.

LUTERO, Martinho. **Carta aberta sobre a tradução**. In: FURLAN, Mauri (org.). *Clássicos da Teoria da Tradução*, vol. 4 – Renascimento. Florianópolis: NUPLITT, UFSC, 2006. p. 94-115.

OUSTINOFF, Michaël. **La traduction**. Col. Que sais-je? Paris: PUF, 2003.

PAES, José Paulo. **Tradução a ponte necessária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 9-28.

RICOEUR, Paul. **Sur la traduction**. Paris : Bayard, 2004.

WYLER, Lia. Uma perspectiva multidisciplinar da tradução no Brasil. In: MARTINS, Márcia A. P. **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999. p. 96-104.

Disciplina: *Teorias da Tradução 2*

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Trad. Marcos Malvezzi. 2 ed. São Paulo: Madras, 2009.

GUIDÈRE, Mathieu. **Introduction à la traductologie**. Bruxelles, De Boeck, 2008.

LAMBERT, José. **Literatura & tradução: textos selecionados de José Lambert / Andréia Guerini, Marie-Hélène Catherine Torres e Walter Costa (orgs.)** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007.

MILTON, Jonh. **Tradução: teoria e prática**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PYM, Antony. **Explorando Teorias da Tradução**. Trad. Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil e Rodrigo Borges de Faveri. São Paulo: Perspectiva: no prelo.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**. Paris: Didier Erudition, 1989.

TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Revised editon, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da Tradução: por uma ética da diferença**. Trad. Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo; revisão técnica: Stella Tagnin. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

Disciplina: *Tecnologias da informação e comunicação e documentação*

FERNANDES, Lincoln P.; BARTHOLAMEI JR, Lautenai A. **Estudos da Tradução II**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.

HARTLEY, Tony. Technology and translation. *In*: MUNDAY, Jeremy, **The Routledge companion to Translation Studies**. London & New York: Routledge, 2009.

NOGUEIRA, Danilo; NOGUEIRA, Vera Maria Conti. Porque usar programas de apoio à tradução? **Cadernos de Tradução**. v. 2, n. 14, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/437>>.

Disciplina: *Tradução e Cultura 1*

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. São Paulo: Unesp, 2006.

ARAÚJO, Rosângela de Oliveira Silva. Referências culturais no romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. *In*: **Cadernos Imbondeiro**, v. 1. n. 1. João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/13529/7688>>. Acesso em: abr. 2020.

BASSNET, Susan. Questões fundamentais. *In*: \_\_\_\_\_. **Estudos de Tradução: fundamentos de uma disciplina**. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 35-73.

BENEDETTI, Ivone C.; SOBRAL, Adail (Orgs.). **Conversas com tradutores**. Balanços e perspectivas da tradução. São Paulo: Parábola, 2003, p. 55-70.

BLUME, Rosvitha Friesen; HUMMITZSCH, Maria. A tradução como mediação cultural: Antologia de contos de escritoras brasileiras contemporâneas em alemão. *In*: **Cadernos de tradução**, v. 2, n. 24, 2009, 47-64. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/13179/12217](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/13179/12217)>.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BURKE, Peter; HSIA, Pó-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução de Rober Maioli dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CUNHA, Teresa Dias Carneiro da. A literatura brasileira traduzida na França: o caso de Macunaíma. *In*: **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 2, 1997, p. 287-329. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5209/4621](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5209/4621)>.

DESLILE, Jean; WOODSWORTH, Judith (Orgs.). **Os tradutores na História**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

GALERY, Maria Clara Versianiet al (orgs.). **Tradução, Vanguarda e Modernismos**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HEILBRON, Joahn; SAPIRO, Gisele. Por uma sociologia da tradução: balanço e perspectivas. Tradução de Marta Pragana Dantas e Adriana Cláudia de Sousa Costa. *In*: **Graphos – Revista da Pós-Graduação em Letras**. João Pessoa, v. 11, n. 2, 2009, p. 13-28. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4354/3284>>.

HIRSCH, Irene. Rebeldia, ruptura e tradução. *In*: GALERY, Maria Clara Versianiet al (orgs.). **Tradução, Vanguarda e Modernismos**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 57-68.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Baruru (São Paulo): Edusc, 2007.

MARTINS, Márcia A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

MARTINS, Márcia A. P. As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a Teoria da Tradução. **Cadernos de Letras (UFRJ)**, n. 27, dez. 2010, p. 59-72.

MILTON, John. **O Clube do Livro e a tradução**. Bauru (São Paulo): Edusc, 2002.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. De Stonewall e Adé para o Brasil: homoerotismo e tradução cultural na obra de Samuel Steward. *In*: GALERY, Maria Clara Versianiet al (orgs). **Tradução, Vanguarda e Modernismos**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 225-238.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o tradutor**. Trad. Jussara Simões. Bauru, SP, Edusc, 2002.

QUIRINO, Maria Teresa. A experiência ética em traduções da obra de James Joyce. *In*: GALERY, Maria Clara Versianiet al (orgs). **Tradução, Vanguarda e Modernismos**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 83-108. (Alguns textos p/ os seminário serão extraídos deste livro)

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. A pouca visibilidade das escritoras brasileiras traduzidas na França no século XX. *In*: **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 19, 2007, p. 81-95. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6993/6477](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6993/6477)>.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. **Traduzir o Brasil literário**. Paratexto e discurso de acompanhamento. v. 1. Tubarão: Copiart, 2011.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**. Trad. Laurino Pelegrinet. Bauru (São Paulo): Edusc, 2003.

Disciplina: *Estudos de Corpora na Tradução*

FERNANDES, Lincoln P.; BARTHOLAMEI JR, Lautenai A. **Estudos da Tradução II**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.

SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

SARDINHA, T. **Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5980/5684>>. Acesso em: abr. 2020.

Disciplina: *Introdução aos Estudos de Tradução Literária*

AUERBACH, Erich. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BAKHTIN, Mikhaïl. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp, 1998.

BAJTIN, Mikhaïl. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo Veintiuno, 1982.

BARTHES, Roland e outros. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: \_\_\_\_\_. **Textos recolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1990.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. Timidez no romance. *In: A educação pela noite*. São Paulo: Ática, 1987.
- CANDIDO, Antonio e outros. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. *In: EIKHENBAUM, E. et al. Teoria da literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro Filipouskiet al. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio** [1974]. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CORTÁZAR, Julio. **Último Round**. México: Siglo XXI, 1972.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COUTINHO, Afrânio. **Crítica e teoria literária**. Fortaleza: Tempo Brasileiro, 1987.
- DIMAS, Antonio. **Espaço no romance**. São Paulo: Ática, 1994.
- FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: editora Globo, 1974.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.
- GOLDMANN, Lucien. **A sociologia do romance**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2000.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.
- MAY, Charles E. **Short story theory**. Ohio: Ohio University Press, 1976.
- MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo: Ática, 2006.
- MUIR, Edwin. **A estrutura do romance**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- NUNES, Benito. **O Tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 2002.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- POUILLON, Jean. **O tempo no romance**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Lisboa: Vega, 1983.
- QUIROGA, Horacio. **Todos los cuentos**. Edición crítica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1996 [1993].
- REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROSENFELD, Anatol. **Reflexões sobre o romance moderno**. *In: Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SCHULER, Donald. **Teoria do romance**. São Paulo: Ática, 1989.
- VILLAÇA, Alcides. Querer, poder, precisa: O caso da vara. *In: Teresa revista brasileira de literatura*. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 17-30.
- WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo: Cia das letras, 1996.

Disciplina: *Pesquisa aplicada aos Estudos da Tradução*

ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. **How to Read a Book**. Nova Iorque/Londres/Toronto/Sydney: Simon & Schuster, 1972. (Edição revisada e atualizada).

ALBUQUERQUE, U. P. A qualidade das publicações científicas - considerações de um Editor de área ao final do mandato. **Acta Botanica Brasilica**, v. 23, p. 292-296, 2009.

ECO, Humberto. **Como se Faz uma Tese**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

FERRAREZI JR, Celso. Guia do trabalho Científico: do projeto à redação final. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

MUNDAY, J. Main issues of translation studies. In: \_\_\_\_\_ **Introducing Translation Studies: theories and applications**. London and New York: Routledge, 2001. p. 4-17

PAGANO, A. S.; VANSCONCELLOS, M. L. Estudos da Tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **D.E.L.T.A. [on-line]**, v. 19, n. esp., p. 1-25, 2003.

VASCONCELLOS, M. L. Os Estudos de Tradução nos Programas Brasileiros de Pós-graduação. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H., C.; COSTA, W. (org.). **Os estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 33-50.

Página do Comitê de Ética do CCS da UFPB: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>

Disciplina: *Estudos comparados em tradução*

ALBIR, Amparo Hurtado. (Dir.) **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e interpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

ALBIR, Amparo Hurtado. **Traducción y Traductología**. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2007.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia**. Estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2003. Cadernos de Tradução, UFSC. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao)>. Acesso em: abr. 2020.

ORGANON 50. Termisul 20 anos: Terminologia, Terminografia e Tradução. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, n. 50, v. 25, jan.-jun. 2011.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. (Orgs.) **Competência em tradução**. Cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PYM, Anthony. **Teorias contemporâneas de la traducción**. Materiales para un curso universitario. Traducción de una versión parcial del libro Exploring Translation Theories (Routledge, 2010).

Disciplina: *Análise Crítica da Tradução*

BERRY, M. Thematic options and success in writing. In: GHADESSY, M. (ed.) **Thematic Development in English Texts**. Londres/Nova Iorque: Pinter, 1995. p. 55-84.

- BOWKER, L. Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation. *Meta*, v. XLVI, n. 2, 2001. p. 345-364.
- COLINA, Sonia. 2008. Translation Quality Evaluation: empirical evidence for a functionalist approach. *The Translator*, vo. 14, n. 1: 97-134.
- HOUSE, J. How do we know a translation is good? *In: STEINER, E.; YALLOP, C. (ed.) Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2001a. p. 127-160.
- HOUSE, J. **Translation Quality Assessment**: linguistic description versus social evaluation. *Meta*, v. XLVI, n. 2, 2001b. p.243-257.
- MELLIS, N. M.; ALBIR, A. H. Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta*, v. XLVI, n. 2, 2001. p. 273-287.
- PACTE. Investigating Translation Competence: conceptual and methodological issues. *Meta*, v. 50, n. 2, 2005. p. 609-619.

Fonte: UFPB (2016).

Quadro A. 6 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Tradução (UFU)

Disciplina: *Introdução aos estudos da Tradução*

*Bibliografia básica*

- ALVES, F., MAGALHÃES, C. & PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.
- ARROJO, R. **Oficina de tradução**. A teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.
- MILTON, John. **Tradução**: teoria e prática. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Bibliografia complementar*

- ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.
- BENEDETTI, Ivone C. & SOBRAL, Adail. **Conversas com Tradutores**: Balanços e Perspectivas da Tradução. São Paulo: Parábola, 2003.
- CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RÓNAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- VENUTI, Lawrence. **Os Escândalos da Tradução**. Bauru: EDUSC, 2002.

Disciplina: *Tradução Comentada*

*Bibliografia básica:*

- ALVES, F., MAGALHÃES, C. & PAGANO, A. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.
- BENEDETTI, Ivone; SOBRAL, Adail. (Orgs.) **Conversas com tradutores**. Balanços e Perspectivas da tradução. São Paulo: Parábola. 2003.

ROSAS, Marta. **Tradução de Humor**: Transcriando Piadas. Rio de Janeiro: Editora Lucernas, 2002.

*Bibliografia complementar:*

CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NEWMARK, Peter. **Manual de traducción**. Madrid, ed. Cátedra: 2004.

RÓNAI, Paulo. **Escola de Tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ARROJO, Rosemary. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.

SILVEIRA, Brenno. **A arte de traduzir**. São Paulo: Melhoramentos & Editora da Unesp, 2004.

Disciplina: *Procedimentos técnicos da Tradução*

*Bibliografia básica:*

ALVES, Fabio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia**: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

AZENHA JUNIOR, João. **Tradução técnica e condicionantes culturais**: primeiros passos para um estudo integrado. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

*Bibliografia complementar*

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Coleção Universitária n. 1422.

BASSNETT, Susan. **Estudos da Tradução**: fundamentos de uma disciplina. Trad. Vivina Campos de Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MOUNIN, G. **Os problemas teóricos da tradução**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.

VINAY, J. P. e DARBELNET, Jean. **Comparative stylistics of french and english**: a methodology for translation. Translated by Juan Sager. Philadelphia: Benjamins Pub, 1995.

Disciplina: *Teorias contemporâneas da Tradução*

*Bibliografia básica:*

AGUIAR, Ofir Bergemann de. **Abordagens teóricas da tradução**. Goiânia: Editora UFG, 2000.

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia, PAGANO, Adriana. **Competências em Tradução**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

MILTON, John. **Tradução**: teoria e prática. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Bibliografia complementar:*

ARROJO, R. **O signo desconstruído**. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.

BASSNETT, Susan. **Estudos de Tradução**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NEWMARK, Peter. **Manual de traducción**. Madrid, ed. Cátedra: 2004.

VENUTI, L. **Escândalos da tradução**. Bauru: EDUSC, 2002.

Disciplina: *Metodologia de pesquisa em Tradução*

*Bibliografia básica:*

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1989.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa** – uma introdução. São Paulo: Educ, 1998.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: 2006.

*Bibliografia complementar:*

ARROJO, R. **Oficina de tradução**. São Paulo: Ática, 1986.

DAFT, Richard L. **Organizações**: teoria e projetos. São Paulo: Thomson/Pioneira, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

PAGANO, A & MAGALHÃES, C & ALVES, F. (org.) **Competência em Tradução**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

SILVA, Angela M, PINHEIRO, Maria S. de F., FREITAS, Nara E. de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

Disciplina: *Treinamento de tradutores e novas ferramentas I*

*Bibliografia básica:*

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia. & PAGANO, Adriana. **Competências em Tradução**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2005.

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

MELBY, Alan. **The possibility of language**: a discussion of the nature of language, with implication for Human and Machine translation. Amsterdam: John Benjamins Publishers, 1995.

*Bibliografia complementar:*

APTER, Emily. **The Translation Zone**. Princetown NJ: Princetown University Press, 2006.

HATIM, Basil; MUNDAY, Jeremy. **Translation**: An advanced resource book. London: Routledge, 2004.

KUSSMAUL, Paul. **Training the translator**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

MAURIS, Jacque; MORRIS, Michael. **Languages in globalising world**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

WILSS, Wolfram. **Knowledge and skills in translator behavior**. Amsterdam: Benjamins, 1996.

Disciplina: *Treinamento de tradutores e novas ferramentas II*

*Bibliografia básica:*

ALVES, Fábio, MAGALHÃES, Célia. & PAGANO, Adriana. **Competências em Tradução**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de tradutores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

MAURIS, Jacque; MORRIS, Michael. **Languages in globalising world**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

*Bibliografia complementar:*

APTER, Emily. **The Translation Zone**. Princetown NJ: Princetown University Press, 2006.

BACHMAN, Lyle. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

HATIM, Basil; MUNDAY, Jeremy. **Translation: An advanced resource book**. London: Routledge, 2004.

KUSSMAUL, Paul. **Training the translator**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

WILSS, Wolfram. **Knowledge and skills in translator behavior**. Amsterdam: Benjamins, 1996.

Fonte: <http://www.portal.ileel.ufu.br/traducao> e UFU (2009).

Quadro A. 7 – Bibliografia das disciplinas teóricas da tradução do curso: Bacharelado em Letras – Tradução (UFPel)

Disciplina: *Tradução – Aspectos teóricos*

*Bibliografia Básica:*

BASSNETT, S. **Estudos de Tradução**. Trad. Sônia Gehring, Letícia Abreu e Paula Antinolfi. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BATALHA, M. C. e PONTES Jr., G. **Tradução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PYM, Anthony. **Explorando teorias da tradução**. Tradução de Rodrigo Borges de Faveri, Cláudia Borges de Faveri e Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017.

*Bibliografia Complementar:*

ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies: theories and applications**. London: Routledge, 2001.

**Cadernos de Tradução**. Publicação semestral da Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis. Desde 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao>>. Acesso em: abr. 2020.

BASSNETT, S. e LEFEVERE, A. (eds.). **Constructing Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BAKER, Mona. **In other words: a coursebook on translation**. London: Routledge, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

FAVERI, Cláudia Borges de; TORRES, Marie Hélène Catherine (Orgs.) **Clássicos da teoria da tradução**. Francês / Português. Florianópolis: UFSC, 2004.

GUERINI, Andréia; ARRIGONI, Maria Teresa (Orgs.) **Clássicos da teoria da tradução**. Italiano / Português. Florianópolis: UFSC, 2005.

HEIDERMAN, Werner (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Alemão / Português. Florianópolis: UFSC, 2010.

RICOER, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução de Patrícia Lavalle. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

STEINER, George. **After Babel: aspects of language and translation**. 3. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. 538 p.

Disciplina: *Tradução – História e Ética*

*Bibliografia básica:*

BAKER, M. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 2001.

DELISLE, J. e WOODSWORTH, J. (eds.). **Os tradutores na História**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

WYLER, L. **Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

*Bibliografia complementar:*

AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. **Tradução & perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 71-97.

BERMAN, A. **A tradução e a letra - ou o albergue do longínquo**. Trad. M. H. Torres, M. Furlan e A. Guerini.

BLUME, R. F.; PETERLE, P. (Orgs.). **Tradução e relações de poder**. Tubarão: Copiart / Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 193-222.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da teoria da tradução no Ocidente: I. Os Romanos. **Cadernos de Tradução**, n. VIII. Florianópolis: PGET, 2003.

\_\_\_\_\_. Brevíssima história da teoria da tradução no Ocidente: II. Idade Média. **Cadernos de Tradução**, n. XII. Florianópolis: PGET, 2005.

SABIO PINILLA, José Antonio. A metodologia em história da tradução: o estado da questão. Tradução de PAPPEN et. al. *Belas Infiéis*, v. 6, n. 2, p. 223-255, 2017.

SABIO PINILLA, José Antonio (Ed.). **La traducción en la época ilustrada: panorámicas de la traducción en el siglo XVIII**. Granada: Editorial Comares, 2009.

Fonte: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3682>.

Elaboração: Marcelo Aguiar.

## REFERÊNCIAS DO ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. Resolução nº 40. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf/view.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Projeto Pedagógico do curso de graduação**. Bacharelado em Letras-Tradução Inglês, Latim e Francês. Juiz de Fora: UFJF, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/11/PPC-Bacharelado-vers%C3%A3o-final-22.10.2013.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **Programas de disciplinas**. Curso de letras – Bacharelado Tradução. Mariana: UFOP, 2008a. Disponível em: [https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/disciplinas\\_traducao.pdf?m=1559789721](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/disciplinas_traducao.pdf?m=1559789721). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. **Projeto pedagógico para a reformulação curricular do curso de Letras**. Mariana: UFOP, 2008b. Disponível em: [https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto\\_pedaggico\\_-\\_07-05-2008.pdf](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto_pedaggico_-_07-05-2008.pdf). Acesso em: abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Projeto Político Pedagógico do curso de Tradução**. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: [http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto\\_politico\\_pedagogico\\_traducao.pdf](http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_politico_pedagogico_traducao.pdf). Acesso em: abr. 2020.