

Desafios ao Ensino da Tradução

Cristina Carneiro Rodrigues¹

Resumo: O objetivo deste artigo é examinar desafios ao ensino da tradução, especialmente no contexto da disciplina teoria da tradução, iniciando pela crença em sua impossibilidade. Outros tópicos enfocados são o adágio italiano *traduttori, traditori*, a oposição entre teoria e prática, a noção de que o tradutor não deve interferir em seu trabalho e a sacralização do texto original.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; ensino da tradução; infidelidade; impossibilidade.

Abstract: This paper aims to examine some challenges to translation training, particularly in the context of the discipline of translation theory, starting with the belief in its impossibility. Other topics focused are the Italian adage *traduttori, traditori*, the opposition between theory and practice, the notion that the translator should not interfere in his/her work and the sacralization of the original text.

Keywords: Translation Studies; translation training; infidelity; impossibility.

A destruição da torre de Babel, com a instituição da diversidade linguística, tornou a tradução necessária. Seu papel relevante na construção das diversas culturas e sociedades pode ser confirmado apenas com a leitura do sumário do livro *Os tradutores na história* (DELISLE, J.; WOODSWORTH, J., 1998). Nele há a indicação de que tradutores se envolveram na criação de alfabetos e de dicionários, trabalharam para o desenvolvimento e estabelecimento de línguas vernáculas, contribuíram para a emergência de literaturas nacionais,

¹ Doutora – Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/ São José do Rio Preto. cristina@ibilce.unesp.br

ajudaram na disseminação do conhecimento pelo mundo, relacionaram-se com a difusão de várias religiões e com a transmissão de valores culturais. Tradutores foram censurados, mas também integraram estruturas de poder e vincularam-se a movimentos culturais, ideológicos e religiosos. No entanto, não é exatamente a ideia de que seja uma atividade social importante, ou uma tarefa intelectual, a que se dissemina pela sociedade. É comum escutarmos que poesia é o que se perde na tradução, que ler uma tradução é como beijar uma mulher através de um véu, ou olhar o avesso de um tapete, que a tradução é um mal necessário, que tradutores são infiéis, assim como outros tantos clichês inferiorizando a tradução. Instaure-se um paradoxo, especialmente em uma sociedade como a nossa, altamente dependente da tradução para o comércio, serviços e industrialização de bens, em que somos bombardeados pela tradução a cada dia.

A noção de que a tradução é uma atividade secundária talvez seja uma herança do século XVIII. O Romantismo, ao celebrar o individualismo e enfatizar o pensamento de que a força criativa é livre, concebe o autor como gênio criador e inferioriza qualquer atividade que toque em sua obra. E a tradução, por um lado, foi rebaixada ao nível de mera transmissão de informação, pois se um gênio único criou uma obra, um tradutor não poderia ombreá-lo, por outro lado, considerada esta uma atividade mecânica, exercida por qualquer um que soubesse línguas estrangeiras.²

Os conflitos mundiais da primeira metade do século XX tornaram a tradução mais necessária que nunca, tanto para fins bélicos, quanto para a manutenção de alianças e ampliação de mercados consumidores. Para atender à demanda, muito se investiu na tradução automática, mas também instaurou-se a preocupação com a formação de tradutores preparados para essa tarefa. No Brasil, ela se manifestou no final da década de 1960. O primeiro curso de graduação para a formação de tradutores foi criado na PUC-RJ, em 1968, depois foi o da UnB, o da Ibero-Americana em 1976, o da Unesp-Rio Preto em 1978 e outros tantos na década de 1980. A inserção acadêmica da tradução em cursos de graduação e a necessidade de titulação dos professores dos cursos de graduação, acabou por gerar demanda por formação de docentes. Em um primeiro mo-

² O Romantismo alemão, como descrito por Berman (1984), não adere às ideias que se disseminam nos demais países europeus. Esse autor analisou o pensamento alemão sobre tradução na Alemanha romântica e clássica e examinou como, em um contexto, coloca-se a ameaça do estrangeiro, porque pode significar a perda do próprio; em outro, a abertura ao estrangeiro como modo de acessar o próprio. Para Berman, os alemães baseavam-se na noção de que, quanto mais uma comunidade se abre ao outro, mais ela tem acesso a si mesma.

mento, nos anos 80, foram criados cursos de especialização. Em um segundo momento, instituiu-se a pós-graduação *stricto sensu*, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, em 1986, que tinha a tradução como área de concentração. Hoje vários programas de pós-graduação têm Estudos da Tradução como linha de pesquisa e há três programas em Estudos da Tradução, um na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um na Universidade de São Paulo (USP) e um na Universidade Federal de Brasília (UnB).

A produção de teses e dissertações sobre tradução por pesquisadores vinculados a universidades brasileiras foi mapeada por Pagano e Vaconcellos (2003), tomando como base os resumos de trabalhos defendidos no Brasil e no exterior até o início de 2001, publicados em CD-ROM (PAGANO et al., 2001), registrando 93 defesas de mestrado e doutorado no período pesquisado (de 1987 a 2001). Ainda que eu avalie que foi apenas a partir de 2000 que a pesquisa em tradução efetivamente se institucionalizou nos programas de pós-graduação brasileiros, o número fornecido pelas autoras é significativo: havia pesquisa em tradução sendo amplamente desenvolvida no Brasil, em diversas instituições de ensino superior, pelo menos desde 1987.

No entanto, não se pode estender a afirmação para a pesquisa sobre o ensino da tradução, pois nenhum trabalho armazenado no CD-ROM (PAGANO et al., 2001) tem “ensino” como palavra-chave. O III Encontro Nacional de Tradutores, realizado em agosto de 1987 tinha como tema “O ensino da tradução”, e a conferência de abertura, proferida por Francis Henrik Aubert, da USP, intitulou-se “A pesquisa no ensino da tradução”. No texto publicado nos Anais do evento, o pesquisador aborda algumas “carências na área de formação de tradutores no Brasil” (AUBERT, 1989: 12) e, no final, pergunta: “e onde fica o título desta conferência?” (p. 15). Sua resposta conclama os pesquisadores vinculados aos cursos de tradução a refletir sobre a questão: “fica na evidência de que, apesar de suas limitações e de seus percalços, as instituições universitárias que abrigam cursos de tradução têm, neste conjunto de tarefas a ser executadas, um papel fundamental” (p. 15). No âmbito desses cursos deveria “ser desenvolvida a pesquisa pedagógica, ser produzidos os materiais de apoio e a investigação metodológica”. Trata-se de uma conclamação para um futuro, pois dos 31 textos publicados nos Anais do evento, apenas cinco, incluindo o de Aubert, abordavam especificamente o tema “ensino da tradução”.

O ensino não volta a ser o principal foco de Encontros Nacionais posteriores, mas os encontros de 1998, de 2004 e de 2009 contemplaram a formação do tradutor como áreas temáticas.³ Duas, das principais revistas da área dedi-

³ O tema do Encontro de 2004 foi Mídia, tradução e ensino, ou seja, seu papel foi secundário.

caram números especiais ao ensino da tradução: a *TradTerm*, em 1997, e a *Cadernos de Tradução*, em 2006. Aparentemente, temos, com esses dados, debates e material disponível sobre o tópico, como preconizado por Aubert (1989). Entretanto, não é o que efetivamente ocorre no cenário nacional. Se examinarmos a bibliografia selecionada por Pagano e Vasconcellos (2006) no final do número de *Cadernos de Tradução*, verificaremos que a maior parte das indicações é de autores do exterior: dos 57 itens selecionados, apenas sete são de pesquisadores que atuam no Brasil, alguns com contribuições em inglês. Além dessa grande quantidade de material circulando no exterior, há uma publicação específica sobre o assunto, a ITT, *The Interpreter and translator trainer* [O formador do intérprete e do tradutor], lançada em 2007 pela St. Jerome com o objetivo de disponibilizar para a comunidade de interessados na formação de tradutores um fórum de discussão. Outros periódicos, como *Meta* e *Translation and Interpreting Studies* [Estudos da Tradução e da Interpretação] ofereceram números especiais sobre o assunto. O próximo número de *Translation and Interpreting Studies* [Estudos da Tradução e da Interpretação], que circulará em 2013, tem como tema “New Trends in Translation and Interpreting Pedagogy” [Novas tendências para a pedagogia da tradução e da interpretação].

Podemos, é claro, nos nutrir das pesquisas e das experiências vindas do exterior. Mas é necessário ter em mente que a tradução é uma atividade contextualizada, assim como seu ensino. Temos, aqui, especificidades que não compartilhamos com outros países. Por exemplo, quando Judith Woodsworth, da Universidade Mount Saint Vincent, Canadá, esteve no Brasil em 1998, ficou muito surpresa quando soube que nossos currículos incluíam ensino de língua portuguesa. Hans Vermeer, da Universidade de Heidelberg, estranhou trabalharmos em sala de aula com tradução de textos jornalísticos. Além disso, a implementação do Protocolo de Bolonha nas universidades europeias teve impacto na estruturação de cursos de tradução, como informa Presas (2012). Essas particularidades mantêm atuais as palavras de Aubert (1989: 13), ao rememorar a criação dos cursos de tradução no Brasil: “a busca de apoio na literatura estrangeira, razoavelmente alentada, esbarrou na constatação de que nossas peculiaridades socioculturais, de legislação etc., impediam uma transposição tranquila dos modelos que vingaram em outras latitudes”. O “acúmulo de vivências” e o compartilhamento de experiências geraram muito do que foi publicado e discutido nesses últimos anos, mas, com raras exceções, as contribuições sobre o ensino da tradução são esporádicas nas carreiras dos pesquisadores.

Tentou-se, em 1999, um estreitamento de laços entre cursos de graduação para a formação de tradutores no que se denominou I Reunião dos Cursos da Região Centro-Sul. Estiveram presentes docentes de nove universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, que discutiram, naquele primeiro momento, as

grades curriculares dos cursos.⁴ Não houve, entretanto, outro encontro. 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. O objetivo deste artigo é colocar esse tópico em pauta, depois de mais de vinte anos de docência de teoria(s) da tradução, não como uma receita a ser seguida, mas para chamar a atenção para alguns entraves ao ensino da tradução.

Na bibliografia fornecida por Pagano e Vasconcellos (2006) há apenas dois livros de pesquisadores nacionais, um escrito por Fábio Alves, Célia Magalhães e Adriana Pagano (2000), outro por eles organizado (2005), que tentam associar conhecimentos teóricos ao ensino da tradução. Esse último, *Competência em tradução* (PAGANO et al., 2005), busca o desenvolvimento de um enfoque cognitivo-discursivo que seja aplicado na formação de tradutores e tem pesquisadores como público leitor. O primeiro, *Traduzir com autonomia*, volta-se tanto para o professor quanto para o aluno e funda-se na “ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução”, para “conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório” (ALVES et al., 2000: 7). O primeiro item do livro é dedicado à discussão de cinco, das mais comuns “crenças sobre a tradução e o tradutor”. Algumas delas foram comentadas por Aubert (1989: 13), que as caracteriza como “crendices e preconceitos”, e como “obstáculos à nossa ação teórica, pedagógica e profissional, bem como à interação entre teóricos, professores e artesãos da tradução”.

Desde que *Traduzir com autonomia* foi lançado, em 2000, até 2009, eu apliquei a atividade sugerida no primeiro capítulo, pedindo aos alunos da disciplina Teorias da Tradução I, ministrada no segundo ano do curso do Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Unesp, *campus* de São José do Rio Preto, para dizer se concordavam ou não com as crenças arroladas. Paradoxalmente, 10% dos alunos concordam que a tradução seja um dom, uma arte reservada a uns poucos; acrescentando os 5% que não têm opinião formada a respeito, há uma percentagem de 15% dos alunos que acreditam que o ensino da tradução é – ou pode ser – dispensável. Essa noção de que o tradutor é predestinado relaciona-se intimamente ao que alguns pensam que seja o papel

⁴ A reunião ocorreu durante o XLVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), e a ela compareceram representantes da Unaerp (Ribeirão Preto), da Unip (Ribeirão Preto), da Unorp (São José do Rio Preto), da Universidade de Franca, da Universidade do Sagrado Coração (Bauru), da Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (Marília), da PUC-Rio, da Universidade de Ribeirão Preto e da Unesp (São José do Rio Preto).

da teoria: fornecer macetes e dicas. Se eles já têm o dom, o conhecimento de certas técnicas apenas faria com que estivessem melhor instrumentalizados para exercer a profissão para a qual nasceram.

A questão da impossibilidade do ensino da tradução não é novidade junto à comunidade em geral, mas surpreende que ronde o discurso de muitos tradutores, professores e pesquisadores de muitas partes do mundo. Mark Shuttleworth (2001), da Universidade de Leeds, Reino Unido, resume esse discurso do senso comum, ao afirmar que, para muitos, “o tradutor nasce feito, não se forma [*translators are supposed to be born, not made*]” (p. 498). Hörster (1997), professora da Universidade de Coimbra, afirma, em artigo sobre o ensino da tradução, que “as primeiras perguntas que talvez se devam colocar são as seguintes: será que têm sentido cursos de tradução no quadro institucional de universidades? Será que é possível ensinar a traduzir?” (p.48-49). Por trás dessas duas questões, vejo outra: será que a inserção da tradução no contexto universitário é legítima?

Essa legitimidade não é contestada por pesquisadores nacionais da área, que já conta com três programas de pós-graduação. Mas pesquisadores de outras áreas recebem com certo estranhamento a informação de que minha linha de pesquisa é Estudos da Tradução. Certamente compartilham a crença de que tradução não se ensina, ou duvidam de sua validade enquanto objeto de pesquisa.

Outras concepções do senso comum também são aceitas acriticamente como verdadeiras pelos alunos do curso de tradução. Surpreendentemente muitos alunos concordam com a afirmação responsável por muito do descrédito com que a tradução é encarada: 29% dos alunos concordam que o tradutor é um traidor. A mesma porcentagem não tem opinião formada a respeito. Apenas 42% dos alunos discorda do adágio italiano *traduttori, traditori*. Em sua análise, Alves et al. (2000) consideram essa crença relacionada a teorias que disseminavam a ideia de que a tradução envolvia transposição automática de uma língua para outra e que haveria uma ideal, perfeita, mas que os estudos realizados a partir dos anos 80 têm contribuído para sua contestação. Para Aubert (1989), a transformação, ou a reinterpretação seria a própria justificativa da tradução, e o texto “original” já seria uma “traição” em relação à intenção comunicativa de seu emissor. No meu entender, “traição” está relacionada a culpa, a deslealdade, a dissimulação. Aparentemente, os alunos que concordam com essa crença não estão aplicando esses atributos a si mesmos – estão apontando como veem os outros, os tradutores dos livros que leem e dos filmes a que assistem. Em outras palavras, é como concebem os futuros colegas de profissão, demonstrando que, diferentemente do que Alves et al. (2000) apontam, a comunidade continua a desqualificar o tradutor.

Mas a crença que tem implicações mais danosas não está no livro nem é comentada por Aubert (1989): é o de que a teoria é um conjunto de regras que governam uma prática. Os alunos esperam que um curso de teoria da tradução forneça fórmulas para eles aplicarem nas aulas de prática. Os questionários que peço aos alunos responderem inclui uma pergunta sobre suas expectativas a respeito da disciplina. Grande parte das respostas gira em torno dos seguintes tópicos:

- a) fornecer regras de como a tradução deve ser feita;
- b) dar instruções sobre como proceder e como resolver problemas;
- c) esclarecer dúvidas;
- d) dizer o que a tradução realmente é e como deve ser feita;
- e) informar qual é o verdadeiro papel do tradutor.

Subjacente a essas expectativas está a ideia de que bastaria conhecer uma técnica e ter bons dicionários para se traduzir. Isso apenas retoma o discurso que rebaixa o tradutor a um mero aplicador de regras, seguidor de receitas, que embasa a baixa remuneração de seu trabalho. É um discurso que, sem se darem conta, os alunos endossam, quando esperam que a teoria da tradução forneça uma técnica de aplicação fácil e imediata em seu trabalho. Com isso, o que se perde é que o papel da teoria é estabelecer relações, é produzir um corpo de reflexões que permitam estabelecer os contornos de seu objeto.

E o mais divertido de estudar as teorias da tradução é justamente verificar como esse objeto muda de acordo com a época e com o ângulo pelo qual é observado. Um primeiro olhar para a história da tradução já permite vislumbrar a profusão de práticas que foram, ao longo do tempo, chamadas de “tradução”. Entre os romanos, por exemplo, traduzir fazia parte do processo de enriquecimento da literatura e da língua latinas. Como os tradutores estavam mais interessados em evidenciar, para leitores bilíngues, que a língua latina era tão expressiva quanto a grega, a qualidade de seu trabalho era julgada de acordo com sua habilidade em imitar o modelo grego. Nos séculos XV e XVI, recontar, adaptar, imitar, traduzir são os verbos utilizados por Kelly (1979) para descrever o que se fazia na época. Folena (1991) observa que a prática do período pode ser relacionada à emulação adotada pelos romanos, pois também significava trazer um texto de uma língua e uma cultura de prestígio – a latina – para línguas que buscam sua autonomia – as línguas vernáculas.

De acordo com Susan Bassnett (1980), no século XVI, a tradução foi considerada, na Inglaterra, parte da vida intelectual, e o tradutor era visto como um ativista revolucionário, não como servo de um autor ou de um texto origi-

nal. Os tradutores por ela mencionados buscavam causar impacto direto sobre os leitores contemporâneos, adotando uma prática domesticadora, nos termos de Venuti (1995, 2002). Trata-se de uma prática etnocêntrica, nos termos de Berman (1984), e praticada na França nos séculos XVII e XVIII, época em que os tradutores tendiam a apagar referências consideradas pouco condizentes com a sociedade francesa da época.

É ao estudar a prática da tradução no Romantismo que os alunos tomam contato com a sacralização do texto original promovida pelos seguidores desta escola e que perdura até hoje. A história pode ser uma entrada para a diversidade, para a abertura de horizontes e possibilidades. E para o abandono de expectativas de que a teoria forneça esquemas, métodos para governar a prática ou que forneça respostas definitivas sobre o que é traduzir.

Abre-se também um caminho para o questionamento da oposição entre teoria e prática, pois verifica-se que, ao longo da história, os tradutores agiam de acordo com o que a intelectualidade da época pensava. Essa dicotomia também aflora nas respostas dos alunos aos meus questionários. Para alguns, a teoria teria um caráter científico e objetivo, de difícil aprendizagem porque muito abstrata. Outros manifestaram desagrado diante de uma disciplina “teórica”, por esperarem algo chato, desagradável, complicado, enfim, “muita falação que não leva a nada”.

Quental (1995), em pesquisa que fez com alunos e professores de cursos de tradução brasileiros, também identificou a oposição entre teoria e prática, não só entre os alunos, mas também entre os professores de prática de tradução. Enquanto, para os alunos, a teoria da tradução seria algo “estranho e misterioso (um dos alunos refere-se aos outros cursos, em contraposição ao de teoria, como ‘aulas de tradução normais’)”, os professores fariam “questão de ressaltar o caráter ‘essencialmente prático’ da tradução e de relativizar o papel da teoria tanto no ensino quanto no exercício da profissão” (QUENTAL, 1995: 39). Na análise da autora, a oposição poderia levar ao extremo de se concluir que a prática não exige reflexão e que a teoria não se soluciona.

Como há um estreito vínculo entre as concepções de tradução veiculadas em sala de aula, a noção de saber e o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, o fato de professores de prática minimizarem o papel da teoria reforça a oposição, fortalecida também pela própria subdivisão das disciplinas nos currículos, muitas vezes ministradas por professores de diferentes departamentos. E, em geral, com concepções muito diferentes do que seja “tradução”. Essa diversidade de pressupostos, em minha avaliação, não é um entrave. Pelo contrário, apenas auxilia nas aulas teóricas, porque permite que os alunos entendam, “na prática”, o caráter plural das teorias da tradução e pode desencadear uma outra prática, a de fazer as traduções de acordo com as concepções dos diferentes professores, antecipando o que provavelmente te-

rão que fazer no futuro: direcionar seus trabalhos de acordo com as orientações dos clientes, ou com os objetivos da tarefa. Ou pode estimular um outro movimento, o de aprender a justificar suas escolhas.

Mas, o principal, no meu entender, é perceber que a lógica das dicotomias é uma lógica da repressão em que um dos termos é sempre colocado como exterior ou inferior ao outro. Questioná-la significa examinar como as oposições são redutoras e como não conseguem explicar as relações que se estabelecem entre os supostos polos das dicotomias. E isso acaba por envolver a análise da polarização entre texto original e tradução. Tradicionalmente, o texto original, ou o texto-fonte, como é chamado em alguns círculos, seria privilegiado, enquanto a tradução seria secundária e derivativa, quiçá impossível. A literatura sobre tradução, de modo geral, até o final dos anos 70, ou é prescritiva, ou marcada pelo signo da intraduzibilidade. De Dolet a Nida, passando por Tytler, encontramos séries de regras para se produzir uma boa tradução.

A literatura contemporânea sobre tradução subleva-se contra essas concepções redutoras e normativas, e contra a unidirecionalidade que orientava as análises de textos, evidenciando que há diálogo entre o texto de partida e o traduzido, que os valores vigentes na cultura que produz a tradução contaminam de várias formas a prática, ou seja, exercem importante papel na relação que o tradutor estabelece com o texto de partida e a tradução.

Traduzir é um processo complexo que envolve muitos desafios. Para concluir, vou retomar cinco, que se constituem, em minha avaliação, os maiores. Lidar com esses desafios à formação de tradutores é também questionar alguns pensamentos arraigados em nossa comunidade.

O primeiro deles é a sacralização do texto original, ou a “crendice” que Aubert (1989: 13) menciona de que “o primeiro dever de fidelidade é para com o original”. Esse autor observa que o original não é “obra ditada por alguma divindade” e, muitas vezes, apresenta erros ou inadequações de vários tipos. Mas nem é só esse o problema, pois essa crença vem sendo questionada por várias correntes teóricas de diferentes maneiras. Weininger (2009: xxi) resume as concepções dos funcionalistas alemães, afirmando que, para eles, desde os anos 70 “a função do texto traduzido determina as decisões tradutórias, decididamente ‘destronando’ o texto original da sua posição dominante”. Toury (1980) chega a afirmar que a tradução é questão relevante apenas para a cultura alvo. Nem todos os descritivistas endossam essa colocação, mas todos partilham a noção de que a tradução não é texto secundário, derivado, é parte da cultura que a produz, operando o deslocamento dos estudos dessa linha do chamado texto original para a cultura que produz a tradução. Como no caso das demais oposições, o que se coloca para o pensamento pós-moderno é que há uma passagem, uma relação entre os dois polos supostamente opostos, ou seja, nem o original seria uma fonte transparente que carregaria a plenitude de um sentido

intencional, nem a tradução seria inferior a ele, porque também sujeita a interpretação.

Uma segunda questão diz respeito ao sujeito tradutor. A tradição considera que “o tradutor é mero instrumento de transporte e de soluções, devendo ocultar-se, isto é, desaparecer para deixar transparecer o autor original” (MITTMANN, 2003: 33). Como analisa Arrojo (1986: 12-13), ao fazermos essa analogia, “assumiremos que sua função, meramente mecânica, se restringe a garantir que a carga chegue intacta ao seu destino”. Aceitar o papel de transportador significa eximi-lo de qualquer responsabilidade pelo que faz e justificar o baixo salário que recebe.

João Azenha Jr. (1997: 7), na “Apresentação” do número sobre ensino da revista *TradTerm* afirma que são grandes as “transformações ocorridas no ensino da tradução nesses últimos quinze anos”. Dois seriam os elementos que desencadearam essas transformações: a mudança da metodologia de ensino de língua estrangeira e a consciência da especificidade da tradução enquanto “trânsito entre culturas, através de línguas, *mediado por um sujeito*” (p.7, grifos meus). Stupiello (2006: 138) lembra que as soluções para as traduções “são motivadas pelo sujeito-tradutor, por suas pressuposições a respeito do texto que traduz”, concepção que confere autoconfiança ao aprendiz e que é importante para seu percurso em direção à “capacitação de um profissional consciente de seu papel e sem receio de assumir, com responsabilidade, sua função de recriador do texto traduzido”.

O terceiro desafio é enfrentar a relação entre teoria e prática. Considero que devemos preservar, na formação do aluno, um espaço para a reflexão – um espaço que trabalhe as relações entre a teoria e a prática não como dicotômicas, mas como complementares. Esse é o espaço para questionar o senso comum de que haveria uma prática sem uma teoria que a conduza e de que o real, o concreto, é a prática. Há sempre alguma teoria orientando a prática, não de fora ou de cima, mas de seu interior. A análise de uma tradução revela uma orientação teórica, uma concepção de tradução, uma delimitação do objeto. No entanto, Ottoni (1997: 131) alerta que “a dicotomia teoria e prática se concretiza e se fortalece uma vez que a tradução e o ensino de línguas partem de uma linguística que prevê a relação entre língua materna e a língua estrangeira enquanto um confronto”.

O quarto ponto é a pecha de infidelidade do tradutor. Como não há uma única leitura possível para cada texto, muitos consideram como erradas interpretações diferentes das suas quando oferecidas pelas traduções. Erro é uma categoria muito difícil de definir, tanto que Aubert (1993: 82) chega até a instituir duas categorias, “erros e falhas NA tradução” e “erros DE tradução”, mas alerta para a complexidade de estabelecer uma delimitação estável entre o aceitável e o inaceitável. É conveniente lembrar que “uma série recorrente de ‘er-

ros' apontam para um padrão que é a expressão de uma estratégia" (LEFEVERE, 1992: 97).

Por fim, retorno à tese da impossibilidade da tradução ou de seu ensino. Lemos, na tradução de um livro publicado originalmente em 1963, que "a atividade de tradução suscita um problema teórico para a linguística contemporânea" e que, se aceitarmos as teses correntes, "seremos levados a afirmar que a tradução deveria ser impossível" (MOUNIN, 1963, p. 19). No entanto, esse mesmo autor que chega a dizer que a existência da tradução "constitui o escândalo da linguística contemporânea" (p. 19), informa que seu ensino vem sendo praticado desde a "Escola de Toledo (século XII)" (p. 21).

Referências bibliográficas

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução*. São Paulo: Ática, 1986.

ALVES, Fábio et al. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

AUBERT, Francis Henrik. A pesquisa no ensino da tradução. In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, 3, 1987, Porto Alegre. O ensino da tradução: Anais do... Porto Alegre, UFRGS, 1989.

_____. *As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

AZENHA JR., João. Apresentação. *TradTerm*, v. 4, n.1, p. 7-9, 1997.

BASSNETT, Susan. *Translation studies*. London: Methuen, 1980.

BERMAN, Antoine. *L'épreuve de l'étranger: culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard, 1984.

DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. *Os tradutores na história*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

FOLENA, Gianfranco. *Volgarizzare e tradurre*. Torino: Giulio Einaudi, 1991.

HÖRSTER, Maria António Ferreira. A cadeira de tradução alemão-português I (língua comum): apontamentos didáticos. *TradTerm*, v. 4, n. 1, p. 47-68, 1997.

KELLY, Louis G. *The true interpreter: a history of translation theory and practice in the West*. New York: St. Martin's, 1979.

LEFEVERE, André. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London: Routledge, 1992.

- MITTMAN, Solange. *Notas do tradutor e processo tradutório: análise de reflexão sob uma perspectiva discursiva*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.
- MOUNIN, Georges. *Os problemas teóricos da tradução*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.
- OTTONI, Paulo Roberto. O papel da lingüística e a relação teoria e prática no ensino da tradução. *TradTerm*, v. 4, n. 1, p. 125-139, 1997.
- QUENTAL, Raffaella de Filippis. A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 26, jan.-jul., p. 37-48, 1995.
- PAGANO, Adriana; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. 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.*, v. 19, n. esp., p. 1-25, 2003.
- _____. Bibliografia selecionada. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 239-246, 2006.
- _____. et al. *Estudos da Tradução no Brasil / Translation Studies in Brazil*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2001. 1 CD-ROM.
- _____. (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PRESAS, Marisa. **Training translators in the European higher education area: a model for evaluating learning outcomes**. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, v. 6, n. 2, p. 138-69, 2012.
- SHUTTLEWORTH, Mark. The rôle of theory in translator training: some observations about syllabus design. *Meta*, v. 46, n. 3, p. 497-506, 2001.
- STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 129-139, 2006.
- TOURY, Gideon. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute, 1980.
- VENUTI, Lawrence. *The translator's invisibility: a history of translation*. London: Routledge, 1995.
- _____. *Os escândalos da tradução*. Trad. Valéria Biondo et al., Bauru: Edusc, 2002.
- WEININGER, Markus J. "Estrela guia ou utopia inalcançável: uma breve reflexão sobre a equivalência na tradução". In: _____ et al. (Ed.). *A escola tradutológica de Leipzig*. Frankfurt: Peter Lang, 2009. p. xix-xxviii.