

# A implementação de atividades de tradução para o ensino da tradução literária: o caso do projeto de extensão FORTRALIT

Maria Alice Gonçalves Antunes\*

## Introdução

O Projeto de Extensão *Formação de Tradutores: Experimentando a Tradução Literária* (doravante FORTRALIT) foi criado no ano de 2017 para atender à demanda de dois públicos: o público interno da UERJ, alunos do Instituto de Letras e de outros cursos da própria UERJ, em sua maioria não praticantes da tradução (literária, em especial), mas também aqueles com alguma experiência no ofício; e o público externo, alunos de outras Universidades, e indivíduos que já praticam (ou não) a tradução de maneira independente. Entre os objetivos gerais do projeto está o de contribuir para que os indivíduos interessados em orientar sua formação para a área da tradução literária possam dispor de oportunidades para vivenciar as particularidades dessa atividade e ampliar a sua compreensão dos diversos aspectos envolvidos nessa modalidade de tradução. Desde o início, tal contribuição pretendeu disponibilizar o conteúdo adequado através do maior número possível de oportunidades de contato com os profissionais do ofício e com as estratégias e técnicas de tradução de textos literários.

A criação do projeto de extensão exigiu a análise cuidadosa do contexto no qual estávamos inseridos e a resposta a diversas questões que se apresentavam. Como atender a demanda dos dois públicos, interno e externo, fora das salas de aula da universidade em um primeiro momento, já que o projeto de extensão não existia formalmente, a princípio, e não contava com estagiários bolsistas oficiais que pudessem auxiliar o

---

\* UFPB

atendimento a uma possível grande demanda? Inicialmente, o projeto contava apenas com voluntários, bacharelados e licenciandos do curso de Letras/Inglês-Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pouca compreensão do que significa a tradução ou o ato de traduzir, e com pouca ou nenhuma experiência com alunos de tradução e com o ensino de tradução que pudesse ser, no mínimo, replicada em um possível futuro estágio na área do ensino de tradução literária. A pouca experiência comum que esses voluntários possuíam encontrava-se no ensino de inglês como língua estrangeira. Como ensinar tradução literária a um grupo pequeno – cerca de seis voluntários – durante encontros que aconteciam de maneira bastante irregular? Como tornar a tradução literária uma *prática* menos desconhecida, mais familiar a esses alunos para que eles pudessem, em etapas futuras, atender a comunidade externa traduzindo textos literários e compartilhando conhecimentos ao ensinar técnicas de tradução, por exemplo, adquiridas durante seu processo de formação? Diante das muitas questões que se apresentavam, a primeira decisão tratou do grupo que deveria ser atendido em primeiro lugar. Decidiu-se pelo público interno da UERJ dada a necessidade de uma série de experimentações iniciais para que o projeto pudesse funcionar, em caráter informal, até que pudesse ser cadastrado como projeto de extensão, no Departamento de Extensão (DEPEXT) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, em seguida, como projeto de graduação no Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA). O cadastramento permitiria a existência formal do projeto e uma futura concessão de bolsa(s).

Neste artigo, apresento as respostas que vieram de situações vivenciadas nas trocas com os voluntários e com a estagiária T., a primeira estagiária oficial e bolsista do projeto FORTRALIT. Meu objetivo aqui é, então, compartilhar essa experiência, destacando, em especial: (i) os *e-mails* trocados entre os estagiários voluntários nos primeiros meses de existência informal do projeto FORTRALIT; (ii) os *e-mails* trocados entre a primeira estagiária, bolsista oficial e a coordenadora do projeto FORTRALIT, que tratam das análises das retraduições para a língua portuguesa (de Ana Ban, Tomaz Tadeu e Jório Dauster, e de trecho retraduzido pela própria

estagiária) do romance *Flush* (1933), de Virginia Woolf<sup>1</sup>; (iii) algumas das trocas ocorridas durante as entrevistas realizadas via plataforma de videoconferências e transmitidas pelo canal <https://www.youtube.com/@aliceantunes-traduzireretr9812>, criado com o objetivo de auxiliar o ensino da tradução literária, difundir a pesquisa, o ensino e a história da (auto)tradução literária.

A abordagem apresentada aqui foi gerada a partir de leituras de textos teóricos e de materiais práticos sobre o ensino e a prática da tradução, em geral, e da tradução literária, em particular (EDWARDS; MERCER, 1987; GILE, 1995; ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000; KIRALY, 2000; DAVIES, 2004; GONÇALVES; MACHADO, 2006; BRITTO, 2012; EVANS, 2014; WALSH, 2014; HURTADO ALBIR, 2005; 2020). Além desses materiais, foram de especial valor as entrevistas realizadas *on-line* com tradutores profissionais, entre os anos 2020 e 2023, exibidas e disponibilizadas no canal do *YouTube* @aliceantunes-traduzireretr9812. Muitas dessas entrevistas foram organizadas pelos próprios estagiários, que sugeriram tradutores profissionais cujas práticas já conheciam através das obras traduzidas e outras publicações que haviam lido e que gostariam de conhecer um pouco mais detalhadamente, e com quem, algumas vezes, entraram em contato através das redes sociais. Entre os tradutores entrevistados estão Myra Bergman Ramos, a tradutora de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974) para o inglês, Ana Ban, Ana Resende, Paulo Henriques Britto, Caetano Galindo e Henrique Rodrigues, por exemplo.

Foram também de especial importância as reflexões produzidas por estudo de caso anterior sobre a (auto)tradução literária (ANTUNES, 2009) para o qual me baseei, de maneira geral, na teoria dos polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1990), nos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 1995) e na noção de reescrita (LEFEVERE, 2007). O estudo da reescrita ampliou meu interesse inicial pelas várias formas da circulação da literatura, além da tradução e da autotradução. Entre essas formas de circulação está a retradução. O artigo de Jonathan Evans “A tradução como prática crítica: usando a retradução no ensino da tradução” (2014) e as ideias do pesquisador nortearam, de maneira geral, a prática implementada no

---

<sup>1</sup> Esclareço que a análise dos *e-mails* só é possível porque os *e-mails* foram organizados e fazem parte de arquivo pessoal.

## FORTRALIT.

Este artigo está organizado cronologicamente. Na próxima seção, apresento a primeira atividade desenvolvida nos primeiros estágios de implementação do projeto FORTRALIT, apenas por estagiários voluntários: a análise e a tradução de *A Thousand Splendid Suns / A cidade do sol* (Khaled Hosseini / Maria Helena Rouanet, 2007). Na seção seguinte, discuto a segunda atividade: a análise e as (re)traduções de *Flush* (WOOLF, 1933) por Ana Ban (2004), Tomaz Tadeu (2016) e Jório Dauster (2020). Em seguida, exploro a participação ativa dos estagiários, bolsista oficial e voluntários, nas entrevistas realizadas com tradutores profissionais exibidas no canal do *YouTube*.

Ao discutir cada uma das atividades, abordo, paralelamente, os aspectos teóricos que serviram de base ao projeto enquanto o coordenei, e que dialogam de forma bastante relevante com cada uma das situações descritas de forma breve acima. Na seção final, apresento minhas considerações tecidas a partir da análise da implementação de atividades de tradução e o ensino da tradução literária reveladas através da análise do caso do projeto de extensão FORTRALIT.

**A primeira atividade: leitura e retradução velada de *A Thousand Splendid Suns* (2007)**

Na atividade que inaugurou o projeto FORTRALIT, pedi aos voluntários que lessem o primeiro capítulo do livro *A Thousand Splendid Suns* (HOSSEINI, 2007), escrito pelo autor afegão Khaled Hosseini e traduzido para o português por Maria Helena Rouanet. Solicitei aos alunos que lessem o capítulo e o traduzissem. Não informei a eles, em um primeiro momento, que a tradução para a língua portuguesa já existia. Portanto, o primeiro exercício do projeto foi um exercício de “retradução velada” (EVANS, 2014, p. 205)<sup>2</sup>, já que os alunos não sabiam que uma tradução anterior do texto, a primeira, já existia.

Como mencionei anteriormente, as ideias de Jonathan Evans apresentadas no artigo “A tradução como prática crítica: usando a retradução no ensino da tradução” (2014) nortearam, de maneira geral, a prática implementada no FORTRALIT. Evans define a retradução como “a

---

<sup>2</sup> Minha tradução do original em inglês: “stealth retranslation”.

tradução de um texto para a língua-meta com pleno conhecimento de uma tradução anterior para a mesma língua-meta” (2014, p. 281) e salienta que a noção não é de grande importância na área dos Estudos da Tradução. Tal falta de importância tem consequências para o ensino da atividade, no qual a retradução é praticamente ausente (EVANS, 2014, p. 282). Apoiando-se nas ideias de Lefevere, que acreditava que as traduções passadas podiam ser inspiradoras (1991, p. 130), Evans defende o uso de retraduições como prática crítica, já que

no caso de uma retradução, uma série de soluções já foi usada: para que a tradução mais recente se diferencie das anteriores, as novas soluções devem ser distintas e identificáveis. O tradutor, então, precisa ser capaz de fazer escolhas com base em uma *leitura crítica da tradução anterior*, bem como em uma *leitura do texto-fonte*. A retradução, portanto, pressupõe uma *abordagem crítica à práxis tradutória*. (EVANS, 2014, p. 285. Grifos meus.)

Acrescenta ainda sua visão das “múltiplas abordagens possíveis a um mesmo texto” (EVANS, 2014, p. 283) como centrais ao campo dos Estudos da Tradução.

Além da “retradução velada” (EVANS, 2014, p. 205), Evans apresenta dois exercícios: “um exercício de leitura”<sup>3</sup> (2014, p. 204) e a “retradução propriamente dita”<sup>4</sup> (EVANS, 2014, p. 205). No “exercício de leitura”, os alunos dialogam a respeito de duas ou mais versões de um mesmo texto, depois da leitura das versões. O diálogo não envolve uma descrição acríica das traduções, mas, sim, uma análise crítica “com o uso da metalinguagem adequada” (EVANS, 2014, p. 204). Ou, a atividade não parece se destinar, em princípio, a aprendizes iniciantes de tradução, que, por força do estágio de aprendizagem, desconhecem ainda a metalinguagem adequada à discussão que envolve a localização das diferenças entre as traduções e suas possíveis causas, o contexto sócio-histórico das retraduições, os paratextos. De fato, o nível dos aprendizes de tradução deverá propiciar o uso de metalinguagem adequada e o aprofundamento do nível das discussões.

No terceiro exercício proposto por Evans (2014), os alunos são chamados a produzir uma tradução diferente daquela que receberam. A

<sup>3</sup> Minha tradução do original em inglês: “a reading exercise”.

<sup>4</sup> Minha tradução do original em inglês: “retranslation proper”.

atividade é classificada pelo pesquisador como autêntica, já que a retradução propriamente dita é “algo que os tradutores geralmente precisam fazer na tradução literária, em especial” (BELLOS, 2011, p. 307).

Considero importante refletir sobre a autenticidade do exercício e, para tal, cito as entrevistas de Caetano Galindo e Paulo Henriques Britto<sup>5</sup> concedidas aos estagiários-voluntários do projeto FORTRALIT. Em resposta à pergunta sobre suas atitudes em relação a retraduições publicadas, os relatos foram quase idênticos: não as leem porque não têm tempo diante dos prazos concedidos pelas editoras para a entrega das traduções encomendadas. Por outro lado, sobre a retradução de 1984, obra clássica de George Orwell (1949), Debora Fleck afirma que “ach[ou] valioso consultar, além das traduções anteriores para o português, as traduções para o espanhol e o francês” (FLECK, 2021, p. 13). Em outras palavras, pode-se dizer que é bastante difícil chegarmos a generalizações sobre uma norma tradutória que se refira ao comportamento humano. O comportamento de tradutores variará bastante, como vemos nesse microsistema no qual os prazos são semelhantes. A atividade não é autêntica? Considero-a apenas relativamente autêntica.

Depois de realizada a retradução pelos alunos, que deve ser diferente das traduções anteriores, eles são chamados a comentar as diferenças entre seus próprios textos e os textos dos tradutores profissionais. Evans sugere, novamente, que os comentários se fundamentem em leituras teóricas e transforma os comentários em um diálogo crítico entre múltiplas vozes: aprendizes, tradutores profissionais e teóricos-investigadores da tradução (ANTUNES; BOLACIO; VIANNA, 2021, p. 11).

De volta à atividade de “retradução velada”, lembremos que foi a primeira elaborada pelos voluntários do projeto FORTRALIT. A tradução foi realizada individualmente, a princípio, e sugeri aos estagiários que trocassem suas traduções entre si, por *e-mail*, e que comentassem, interferindo nos trabalhos dos colegas. Os comentários deveriam ser feitos por escrito, com a ferramenta *Comentários* do aplicativo *Word*, no *Google Docs*, e, em seguida, em sala, oralmente, durante uma reunião presencial do FORTRALIT.

Foi curioso observar que, inicialmente, somente um dos voluntários

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNaHbV2WMHA&t=4s>. Acesso em: 14 maio 2024.

comentou as escolhas realizadas por uma das colegas. Fez comentários bastante pontuais e diretos, em sua maioria, corrigindo o uso da língua portuguesa e sugerindo, algumas vezes, o vocabulário que considerava apropriado. Seu foco principal recaiu sobre o uso dos tempos verbais, que muitas vezes considerou inadequado e, em um de seus comentários, sugeriu “discutir tempos verbais”. De fato, as escolhas dos futuros tradutores mostravam-se, muitas vezes, por demais literais ou mesmo inadequadas, e resultavam em um texto pouco fluente, ao que o voluntário que comentou a tradução da colega respondia com *feedback* negativo em relação ao uso da língua portuguesa.

Em sala de aula, a troca entre os estagiários não transcorreu de forma fácil. A dificuldade pode ter residido no fato de que pertenciam a turmas e disciplinas diferentes e mantinham pouco contato no dia a dia das aulas. Além disso, em seu início, o projeto de extensão FORTRALIT não se caracterizava pela regularidade dos encontros, o que dificultou a integração e a empatia entre os voluntários do projeto. Por outro lado, as competências contrastivas (HURTADO ALBIR, 2020, p. 388) dos participantes mostraram complementar-se ao longo do tempo, durante os encontros. Entretanto, foram necessárias atividades de interação por um certo tempo até que desconfiças iniciais (e naturais) fossem superadas.

Neste caso, foi de extremo valor uma pesquisa sobre comentários em redações de aprendizes de língua estrangeira (ANTUNES, 1994). Na seção que conclui a dissertação de mestrado, o *feedback* escrito em redações de aprendizes de inglês-língua estrangeira é apresentado como “a técnica mais eficiente para a aprendizagem” (ANTUNES, 1994, p. 208). Da mesma forma, Biggs e Tang (2011, p. 147) sustentam que “dar feedback aos colegas pode ajudar a aumentar a competência dos próprios alunos”<sup>6</sup>. Em uma das conclusões, a pesquisa de mestrado aponta para o trabalho de escrita em pares como caminho que pode auxiliar o processo de construção de “um corpo de conhecimento comum” (EDWARDS; MERCER, 1987). Foram precisos vários encontros para que os estagiários do projeto percebessem que, ao comentar as traduções dos pares e ao conversar sobre suas traduções, justificar suas escolhas, debater outras possibilidades de tradução com os

---

<sup>6</sup> Minha tradução do original em inglês: “Giving peer feedback can help increase student’s own competence”.

colegas, podem estar recriando seus textos e o próprio processo tradutório. Recriando o processo, ampliam a consciência crítica acerca da própria prática e expandem a competência em suas várias subáreas. Finalmente, é importante destacar o que afirma Dorothy Kelly em seu *Handbook for Translator Trainers* (2005). Em capítulo no qual traça um histórico das abordagens ao ensino da tradução, Kelly destaca a visão de Daniel Gile (1995) e Christiane Nord (1988) sobre o foco no processo de formação de tradutores, já que, para esses pesquisadores, na formação de tradutores, a ênfase precisa estar na maneira como se traduz, ou no processo de tradução, e não no produto desse processo complexo (KELLY, 2005, p. 13). Acrescento que o foco no processo parece ainda mais adequado no início do processo de aprendizagem do tradutor. Também no FORTRALIT, os encontros irregulares demandam, a meu ver, o foco no processo e a consequente atenção nas demandas surgidas em cada um dos estágios desse processo. No primeiro exercício, as dificuldades surgidas na interação entre pares e a competência contrastiva, com o uso dos tempos verbais em destaque, foram as questões tratadas.

Destaco ainda, alinhada a Davies (2004, p. 11), a necessidade de construção de pontes entre as áreas de ensino/aprendizagem de línguas e o ensino/aprendizagem de tradução. O *background* teórico-acadêmico da orientadora e dos estagiários envolvidos no projeto FORTRALIT, construído ao longo dos anos, demanda e alimenta essa construção. Dado o crescimento do projeto FORTRALIT durante os anos que se seguiram, acredito que o tipo de trabalho executado foi aprovado pelos voluntários. No período seguinte, uma bolsa CETREINA foi concedida ao projeto e pudemos então trabalhar com mais regularidade. Na próxima seção, apresento outra atividade desenvolvida no âmbito do projeto: a retradução propriamente dita de *Flush* (1933), de Virginia Woolf.

### **A segunda atividade: a retradução propriamente dita de *Flush* (1933)**

Uma questão frequente foi a do texto literário a ser selecionado para o trabalho de retradução com os estagiários. Usei estratégias diversas para resolver a questão. Pedi sugestões a colegas e aos próprios estagiários. Outras vezes, como no caso descrito anteriormente, eu mesma escolhi a obra a ser retraduzida. A segunda obra a ser retraduzida, *Flush*, foi sugestão de

um colega, especialista em Virginia Woolf<sup>7</sup>. Para os fins da análise que apresento aqui, busquei *e-mails* trocados entre mim, a então coordenadora do projeto FORTRALIT, e a bolsista. Optamos pela retradução propriamente dita de trechos de *Flush* (WOOLF, 1933).

T. leu o original em inglês e as traduções publicadas no Brasil. Analisou os primeiros capítulos da primeira tradução, de autoria de Ana Ban, e enviou o primeiro *e-mail* com sua análise. Em seguida, T. comparou as escolhas de Ana Ban, às de Tomaz Tadeu, o segundo tradutor. E, finalmente, às de Jório Dauster, tradutor da última versão publicada no Brasil. T. enviou cada uma de suas análises a mim, a professora orientadora do estágio, e nosso diálogo foi direcionado por ela, por suas próprias escolhas ao analisar as traduções de Ana Ban, Tomáz Tadeu e Jório Dauster. Em outras palavras, eu respondia às demandas levantadas pela estagiária, a condutora, por assim dizer, do processo de formação. Duas questões levantadas por ela parecem interessantes porque mostram a construção de suas competências extralinguísticas e instrumental. T. desconfia das escolhas dos tradutores quando em contato com o texto. Sua desconfiança gera o desenvolvimento de suas habilidades de pesquisa, revela (e ensina) dados culturais relevantes.

T. não acha apropriada a tradução de *dark men* como *homens morenos*, a escolha de Ana Ban. E argumenta:

fiz uma pesquisa rápida e *Flush* teria nascido 9 anos após a abolição da escravatura na Inglaterra. A necessidade que Woolf sentiu em mencionar a cor dos homens só faz remeter a tal fato. E para nós, brasileiros, escravos ou ex-escravos não eram “morenos”, eram “negros” ou “pretos”. Pode ser que eu esteja viajando na interpretação, mas “homens morenos” simplesmente não me convenceu. (ANTUNES, 2020)

T. compara a escolha de Ana Ban às escolhas de Tomaz Tadeu e depara-se com *homens de preto* que considera resultado de “falta de pesquisa” (ANTUNES, 2020). Ao verificar a tradução de Jório Dauster, T. encontra *homens de pele escura* e afirma que “parece que só ele acertou” (ANTUNES, 2020).

Em outro momento, T. não dá importância à omissão da tradução de

---

<sup>7</sup> As três traduções do romance *Flush* foram as primeiras obras analisadas pela bolsista CETREINA no escopo do projeto FORTRALIT.

*rare days* no trecho “quando chegou um daqueles dias frescos, mas sem vento, quentes mas não abafados, secos mas não empoeirados, um dia apropriado para uma inválida tomar ar” (*Flush* por Ana Ban, 2004). Jório Dauster, por sua vez, optou pela manutenção de *raros dias*: “quando chegou um daqueles *raros dias* que são ensolarados e sem vento, quentes mas não abafados, secos mas não poeirentos, em que uma inválida pode respirar ar fresco” (*Flush* por Jório Dauster, 2020).

T. não percebe qualquer relevância na omissão do sintagma. Eu pergunto o que a omissão esconde do leitor de língua portuguesa e se a manutenção da tradução de *rare days* não poderia se revelar um dado cultural interessante. A estagiária responde com um lacônico *pode ser*. Argumento que

o *weather* londrino é tradicionalmente visto como ruim. Os *rare days* são os bons. Acho essa informação interessante. É um dado cultural. O leitor pode até não perceber, mas essa é outra conversa. O papel do tradutor é possibilitar a construção do conhecimento, deixar a pista lá no texto... acho que ela [a tradutora] não poderia ter resolvido que não é importante, relevante ter essa informação cultural. (ANTUNES, 2020)

T. não contra-argumenta.

Em outro momento, T. mostra o exercício e a construção da sua competência textual e a percepção apurada do texto literário ao identificar “uma rima bem-marcada estabelecida pela repetição de *pain*”: “if his pleasure was her pain, then his pleasure was pleasure no longer but three parts pain” (WOOLF, 1933).

se o prazer dele era a dor dela, o prazer dele deixava de ser prazer para transformar-se em tripla dor. (*Flush* por Ana Ban, 2004)

se o seu prazer era a dor dela, então o seu prazer não era mais prazer, mas quase todo dor (*Flush* por Tomaz Tadeu, 2016)

se seu prazer era a dor dela, então seu prazer deixava de ser um prazer e se tornava praticamente uma dor. (*Flush* por Jório Dauster, 2020)

T. apresenta sua crítica à tradução de Ana Ban, explicando que a tradutora não respeitou a escolha de Woolf, optando pelo respeito ao sentido e ignorando a estrutura formal do trecho poético.

Julga a tradução de Tadeu “poética e rítmica”, enquanto a de Dauster não provoca qualquer tipo de crítica da estagiária. Em resumo, T. faz uma leitura crítica das traduções e, afinal, propõe sua retradução.

Até aqui, T. não havia inserido sua proposta de retradução de qualquer trecho dos capítulos que analisou apesar de, desde o início, estar clara a opção do FORTRALIT pela retradução como atividade crítica, como estratégia de ensino da tradução literária. É só quando chega ao trecho que apresenta a rima bem-marcada, que T. expõe duas possibilidades de tradução, diferentes daquelas escolhidas pelos tradutores. São elas:

Portanto, se o prazer dele era a agonia dela,  
então, o prazer dele não era prazer,  
mas tríplice flagela.

e

Portanto, se o prazer dele era a agonia dela,  
então, o prazer dele deixava de ser prazer  
para ser tríplice flagela.

Destaco ainda a estrutura que T. escolhe para exibir sua opção (respeitada por mim aqui), embora, no texto original, Woolf insira o curto poema no corpo do texto, sem alterar sua estrutura. Melhor dizendo, Woolf desestrutura o poema enquanto a estagiária prefere estruturá-lo, não só em rimas bem-marcadas, mas também em versos. Mostra sua liberdade em relação ao original, em relação às traduções anteriores efetivadas por profissionais e parece optar pela retradução apenas quando os tradutores de *Flush* para português tratam a poesia de uma forma que não lhe parece adequada, segundo seus próprios critérios. Não conversamos sobre esses critérios, mas pode-se perceber que a tradução de poesia é um tema caro para T. e ela parece ter critérios claros que guiam seu processo de tradução do texto poético. Ela põe em prática aquilo que Evans afirma: “a retradução, portanto, pressupõe uma abordagem crítica à práxis tradutória” (EVANS, 2014, p. 285).

Em artigo anterior (ANTUNES; BOLÁCIO; VIANNA, 2021), discutimos a construção da competência tradutória através de atividades de (re)tradução. No artigo, apresentamos a 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 e não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19). Hurtado Albir, uma autoridade na discussão sobre a construção da competência tradutória, descreve as competências cuja construção é necessária na formação de um tradutor. São elas:

COMPETÊNCIAS METODOLÓGICAS E ESTRATÉGICAS. Competências relacionadas aos princípios e às estratégias que devem ser aplicados para se percorrer corretamente o processo de tradução e se poder chegar à solução de tradução [...].

COMPETÊNCIAS CONTRASTIVAS. Competências relacionadas ao conhecimento das diferenças entre as duas línguas e ao monitoramento de interferências.

COMPETÊNCIAS EXTRALINGUÍSTICAS. Competências relacionadas à mobilização de conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS. Competências relacionadas ao conhecimento do mercado de trabalho.

COMPETÊNCIAS INSTRUMENTAIS. Competências relacionadas à utilização de fontes de documentação e de ferramentas de todo tipo, úteis ao tradutor.

COMPETÊNCIAS TEXTUAIS. Competências relacionadas à resolução dos diferentes problemas de tradução que surgem de acordo com os diferentes funcionamentos textuais.

(HURTADO ALBIR, 2020, p. 388-389)

Nos exemplos de minhas trocas de *e-mails* com T. descritos acima, aponte que o processo de análise das (re)traduções é marcado pela construção das competências contrastivas, textuais, instrumentais e extralinguísticas. T. compara os sistemas culturais para criticar as escolhas tradutórias; constrói sua tradução baseada em sua crítica da tradução poética e busca outras fontes que a auxiliam no processo tradutório. Passemos agora à terceira atividade: as entrevistas com tradutores profissionais.

### **A terceira atividade: o canal no YouTube**

Acredito que, na descrição do processo de análise e de tradução apresentados anteriormente, algumas atitudes que perpassam a formação

dos estagiários ficam explícitas. Entre elas, estão a rejeição ao que Maria González Davies denomina o “procedimento leia e traduza”<sup>8</sup> (2004, p. 11) e a nossa abordagem humanista de ensino, centrada no aluno como um sujeito que pode contribuir ativamente para a transformação de sua competência e *performance* e não como um objeto/recipiente do conhecimento transmitido pelo professor (DAVIES, 2004, p. 12).

Além das atividades já apresentadas, a participação dos estagiários-voluntários na organização e na realização de muitas das entrevistas organizadas em reuniões via aplicativo de videoconferência e transmitidas pelo canal *YouTube* @aliceantunes-traduzireretr9812 pode ser vista como um exemplo da contribuição dos alunos para o próprio processo de formação.

Julgo fundamental destacar que, nesta fase, o FORTRALIT foi atingido pela pandemia de COVID-19, que nos obrigou a encontrar novas formas de alcançar todos os públicos, interno e externo. Para o projeto de formação de tradutores literários, o aplicativo de videoconferência e o canal do *YouTube* mostraram-se ferramentas imprescindíveis para a sobrevivência do FORTRALIT e do ensino de tradução literária no âmbito da extensão universitária na UERJ. É importante destacar também que, além das entrevistas, os estagiários continuavam a trocar os textos retraduzidos entre si e a propor melhorias nos textos que avaliavam usando a ferramenta *Comentários* do aplicativo *Word*. Voltemos às entrevistas.

Na entrevista com a tradutora Ana Ban<sup>9</sup>, que inaugura o canal @aliceantunes-traduzireretr9812, as perguntas dos estagiários à tradutora podem ser vistas como exemplos de uma contribuição ativa para o processo de formação. O interesse dos alunos gira em torno do processo de tradução propriamente dito: a abordagem da tradução do texto ficcional e dos neologismos presentes na manifestação linear do texto, por exemplo; a forma como a tradutora lida com a crítica social velada do romance *Flush*, de Virgínia Woolf; como a tradutora trata as expressões idiomáticas em um romance. Fazem perguntas como: “qual é a maior dificuldade em traduzir fantasia, em transcrever, em acompanhar o raciocínio do autor quando ele cria palavras?” Ana Ban responde dizendo que “esse tipo de palavra que você está citando é bastante difícil. Às vezes, o que eu faço, eu prefiro não

---

<sup>8</sup> Minha tradução do original em inglês: “read and translate” directive.

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TFIvmdx5WA4&t=3461s>. Acesso em: 08 maio 2024.

mudar a palavra”. Outra questão proposta pelos estagiários tinha relação com o contato com os autores e obras já traduzidas por Ana Ban. A estagiária K. pergunta: “entre os autores vivos que você traduziu, você teve oportunidade de conversar com eles ou tirar dúvidas? Existiu isso na sua prática nas editoras ou não? Isso ajudou, atrapalhou, fez falta?” Ana Ban responde que

às vezes dá uma super vontade de conversar com o autor. As editoras não te ajudam nisso, nem quando você tem uma pergunta. Traduzi um livro sobre feminismo de uma autora que era sobre uma artista que fingia ser homem e fazia sucesso. Quando era mulher não fazia. E ela tinha uma galerista que era sem gênero. Enviei a pergunta para a editora: será que ela pode dizer qual é o gênero da galerista... do galerista? Porque fica difícil você fazer um texto em português sem gênero. Em inglês é fácil. Aí veio a resposta por meio do agente. “Não. Ela quer que seja assim.” Sabe, eu queria uma orientação. Nada... eu tive que me virar. Consegui fazer de um jeito lá que fiz o galerista sem gênero.

Ana Ban não apresenta a sua escolha e os estagiários não questionam. Por outro lado, os estagiários interessam-se também por questões extratexto, tais como o uso de programas de tradução, a evolução profissional da tradutora desde o momento em que iniciou sua carreira e a forma como usa técnicas de pesquisa. Eles são responsáveis pelas perguntas feitas durante a entrevista sem que eu, a orientadora do estágio, as tivesse aprovado previamente. Minha orientação baseou-se em temas gerais, tais como o comportamento entrevistador-entrevistado e o tema da entrevista, que deveria se restringir aos estudos da tradução. Meu objetivo principal foi o de privilegiar os interesses dos estagiários, que deveriam direcionar ao menos parte das entrevistas. Os alunos, por sua vez, mostraram-se participantes ativos e autônomos, corresponsáveis pelo próprio processo de formação. As questões levantadas, como mencionei, estavam diretamente relacionadas ao seu processo de formação.

Em entrevista com Paulo Henriques Britto e Caetano Galindo<sup>10</sup>, conduzida boa parte do tempo pelos estagiários, foram pedidas sugestões para o início da carreira de tradutor literário. Galindo recomendou que fizessem um portfólio com as traduções. Britto acrescentou que esse material

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sNaHbV2WMHA>. Acesso em: 04 maio 2024.

fosse disponibilizado *on-line* para que o percurso tradutório, isto é, a prática e os produtos do tradutor em formação, ficassem disponíveis. Galindo e Britto demonstram que aprender a traduzir não é só *ler e traduzir*. Aprender a traduzir significa também aprender maneiras para tentar entrar no mercado de trabalho, por exemplo. Ao fazer o pedido, os estagiários também demonstram a compreensão acerca da abrangência de uma formação em tradução. Demonstram interesse também pelo mercado da tradução e o estagiário C. pergunta a Paulo Henriques Britto “se ele chegou a entender por que *Rumo a estação Finlândia* fez tanto sucesso no Brasil”. Britto responde: “Vou morrer sem entender”. Britto explica que recebeu o livro em cópias xerox, leu e estranhou a solicitação de tradução devido à temática da obra. Disse ao editor: “Acho que esse livro não vai vender nada”. Mas o resultado foi um sucesso inesperado, como C. aponta em sua pergunta, demonstrando seu conhecimento e seu preparo para a entrevista. Novamente, a participação ativa dos estagiários é uma amostra de sua autonomia durante o processo formativo.

### Considerações finais

Neste artigo, apresentei algumas respostas a situações vivenciadas no dia a dia do projeto FORTRALIT, durante o período em que fui sua coordenadora. Em resumo, penso que podemos ver que o ensino de tradução através de um projeto de extensão, que não é parte de um programa de ensino de tradução, também demonstra um processo centrado no aluno e na construção de competências.

Nos casos como o da UERJ, que não conta com um curso de formação de tradutores e inicia seu curso de pós-graduação *lato sensu* inglês/português, os projetos de extensão podem tornar-se apoio ao ensino da tradução (literária). Entretanto, é evidente que a formação integral de tradutores literários precisa de um conteúdo programático com objetivos específicos bem definidos, encontros regulares e prática intensiva. Esse não é o caso de um projeto de extensão que, além de todas as questões inerentes à extensão, foi atravessado por uma pandemia quando atingia dois anos de existência.

Neste artigo, foi possível expor características do FORTRALIT que demonstram que sua metodologia atendeu as especificidades dos públicos interno e externo e da questão sanitária que se abateu não só sobre a

comunidade universitária, mas sobre a população mundial. Entre as características da metodologia proposta estão a visão da tradução como uma tarefa que inclui mais do que a leitura e a tradução, a visão humanista do aluno que faz dele o centro do processo de ensino-aprendizagem e que busca a sua autonomia, a percepção do ensino da tradução como processo, a interação promovida pelo trabalho em pares e o *feedback* escrito, a seleção de textos literários que ajudem a promover a construção das competências. Naturalmente, tais características só se tornam realidade se houver constância e regularidade na aplicação de atividades adequadas.

Finalmente, o uso da retradução tal como sugerida por Evans (2014) mostrou-se proveitoso, especialmente no caso de T., a primeira estagiária oficial, que permaneceu por dois anos ligada ao projeto. De acordo com as normas de então, o prazo limite para a permanência dos estagiários era de dois anos. Voltando ao caso do uso da retradução propriamente dita e de *Flush* (WOOLF, 1933), pude ver a evolução das análises de T. e o crescimento de suas competências extralinguísticas e textuais, em especial. Contudo, destaco que ela demonstrou a necessidade de oferecer sua própria retradução quando, depois de abordar criticamente as práticas dos tradutores de *Flush*, considera que não houve uma tradução que transpõe as características do poema que Woolf insere na manifestação linear do texto. Em outros termos, ao contrário do que diz Evans sobre a aceitação de uma tradução publicada como “apenas uma entre as várias soluções possíveis” (EVANS, 2014, p. 5), T. parece mostrar que precisa adquirir confiança em suas próprias soluções e sua confiança vem daquilo que aprecia ou do conhecimento adquirido no qual confia: a tradução poética e sua análise, como afirmei anteriormente. Ao perceber que os tradutores profissionais não registraram na manifestação linear do texto as rimas, repetições e aliteraões do romance em inglês, a estagiária sentiu-se segura em sua proposta de tradução e propôs suas soluções em verso. Em outras palavras, pode-se dizer que não é possível ignorar a enciclopédia construída pelos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A orientadora do estágio que foi professora de língua inglesa e os estagiários de tradução que são alunos de licenciatura em língua inglesa e dedicam-se, com afinco, ao estudo da poesia e da tradução poética. Os conhecimentos se fundem e propiciam processos e soluções produtivas.

### Referências

- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 1ª edição. São Paulo, Editora Contexto, 2000.
- ANTUNES, M. A. G. **Um estudo sobre o feedback escrito em redações de aprendizes de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- ANTUNES, M. A. G. **O respeito pelo original: João Ubaldo Ribeiro e a autotradução**. 1ª edição. São Paulo, Annablume, 2009.
- ANTUNES, M. A. G. **Arquivo pessoal: troca de e-mails entre professora e estagiários**. 2017-2022.
- ANTUNES, M. A. G.; BOLÁCIO, E. S.; VIANNA, T. A. A formação de tradutores na extensão universitária: a prática da tradução literária. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 01-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v10.n2.2021.32721>
- BELLOS, D. **Is That a Fish in your Ear? Translation and the Meaning of Everything**. 1ª edição. Londres, Penguin Books, 2011.
- BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for Quality Learning at University**. 4ª edição. Milton Keynes, Open University Press, 2011.
- BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. 1ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.
- DAVIES, M. G. **Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects**. 1ª edição. Amsterdã/Filadélfia, Johns Benjamins, 2004.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom**. 1ª edição. Londres, Methuen, 1987.
- EVANS, J. Translation as a Critical Practice: Using Retranslation when Teaching Translation. **Quaderns: Revista de Traducció**, Barcelona, Espanha, v. 21, p. 199-209, 2014.
- EVEN-ZOHAR, I. Polysystem Studies: Introduction; The Position of Translated Literature in the Literary Polysystem. **Poetics Today**, Tel Aviv, v. 1, n. 1, p. 1-6; 45-51, 1990.
- FLECK, D. Breves notas sobre a tradução. In: ORWELL, George. **1984**. Tradução de Debora Fleck. São Paulo: Casa dos Mundos Produção Editorial e Games, p. 11-15, 2021, Edição kindle.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1ª edição. Paz e Terra, 1974.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. 1ª edição. Amsterdã/Filadélfia, Johns Benjamins, 1995.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, v. 17, n. 1, p. 45-69, 2006.

HURTADO ALBIR, A. A Aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. *In*: ALVES, F.; MAGALHÃES, C; PAGANO, A. (orgs.) **Competência em tradução: cognição e discurso**. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 19-57, 2005.

HURTADO ALBIR, A. Competência tradutória e formação por competências. Tradução: Lavínia Teixeira Gomes; Marta Pragma Dantas. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, v. 40, n. 1, p. 367-416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40n1p367>

KELLY, D. **A Handbook for Translator Trainers**. 1ª edição. Oxfordshire/UK, Routledge, 2005.

KIRALY, D. **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**. 1ª edição. Manchester/UK, St. Jerome, 2000.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: EdUSC, 2007.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. 2ª edição. Amsterdã/Filadélfia, Johns Benjamins, 1995.

WALSH, B. Uma experiência de planejamento de ensino de tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, v. 34, n. 2, p. 206–228, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2014v2n34p206>

## Resumo

Neste artigo, compartilho a experiência vivenciada no dia a dia com os estagiários do projeto FORTRALIT e destaco: os e-mails trocados entre os estagiários voluntários sobre suas traduções de *A Thousand Splendid Suns* (HOSSEINI, 2007); os e-mails trocados com a primeira estagiária e as análises das retraduições de *Flush* (WOOLF, 1933) para o português; as trocas durante as entrevistas via plataforma de videoconferências e transmitidas por canal do *YouTube*. Verifica-se o processo de construção de competências nas trocas

de *e-mails*, com os alunos ao centro do processo de aprendizagem de tradução literária.

**Palavras-chave**

Tradução literária; ensino; atividades de extensão

**Abstract**

In this article, I share my day-to-day experience with the trainees of FORTRALIT project and highlight: the emails exchanged between the trainees about their translations of *A Thousand Splendid Suns* (Hosseini, 2007); the emails exchanged with the first trainee, with the analyses of the retranslations into Portuguese of the novel *Flush* (Woolf, 1933); exchanges that occurred during the interviews broadcast on the YouTube channel. The process of building skills can be seen in the email exchanges, with the students at the centre of the literary translation learning process.

**Keywords**

Literary translation; teaching; extra mural activities