UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Andressa Franco Oliveira

A questão da identidade e da diferença:

representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores

São José do Rio Preto
2021

Andressa Franco Oliveira

A questão da identidade e da diferença:

representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Deângeli

São José do Rio Preto
2021

O48q

Oliveira, Andressa Franco
A questão da identidade e da diferença : representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores / Andressa Franco Oliveira. -- São José do Rio Preto, 2021
123 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Maria Angélica Deângeli

1. Identidade (Conceito filosófico). 2. Diferença (Filosofia). 3. Tradutores. 4. Multilinguismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Andressa Franco Oliveira

A questão da identidade e da diferença:

representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Angélica Deângeli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Marcia Atalla Pietroluongo
UFRJ

Profa. Dra. Angélica Karim Garcia Simão
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
26 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela guia, luz, força e sabedoria que me foram concedidas para trilhar esse caminho.

À minha família, pelo apoio, suporte e incentivo.

À minha orientadora, Maria Angélica Deângeli, por todo conhecimento compartilhado, pelas reflexões valiosas, por toda atenção, cuidado, e por ter acreditado em mim e em meu projeto.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP) e à Plataforma Brasil por aprovarem meu Projeto de Pesquisa e deliberarem o andamento deste estudo.

Aos professores Arnaldo Franco Junior, Érika Nogueira de Andrade Stupiello, Lauro Maia Amorim, Lúcia Granja e Marize M. Dall´Aglio-Hattnher por terem me concedido alguns minutos de suas aulas para distribuir os questionários e os TCLEs aos alunos da Graduação e recolher.

Aos discentes do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, que cederam parte de seu tempo para responder meu questionário voluntariamente e assim colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e em especial aos representantes discentes que me auxiliaram prontamente sempre que necessário.

Aos professores Eduardo Penhavel de Souza, Fernanda Correa Silveira Galli, Lauro Maia Amorim, Maria Angélica Deângeli, Marize Mattos Dall Aglio Hattnher e Paula Tavares Pinto, pelos conhecimentos e reflexões compartilhados em suas disciplinas.

À professora Érika Nogueira de Andrade Stupiello, por toda ajuda e atenção com as questões éticas deste trabalho.

À professora Angélica Karim Garcia Simão, pela contribuição metodológica, pela participação em minhas bancas e pelas reflexões valiosas.

À professora Leila Cristina de Mello Darin, pela contribuição teórica nesta pesquisa.

À professora Marcia Atalla Pietroluongo, pela contribuição teórica, pela participação em minhas bancas e pelas reflexões valiosas.

Ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, pelos valores éticos e morais e pela ciência.

“[...] o outro não é o inimigo, [...] o diferente não me corrói, [...] se me transformo em contato com ele, isso não significa que me diluo nele [...]”

Édouard Glissant (2005, p. 69)

RESUMO

O presente trabalho aborda questões de identidade relacionadas com a formação de tradutores a partir de um corpus obtido pelas respostas dos alunos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, a um questionário que lhes foi aplicado. Para tratar dessa questão, este estudo se apoia nas pesquisas de autores que se referem à problemática da identidade em sua intersecção com questões de língua e discurso, tais como Rajagopalan (1998; 2003), Coracini (2007) e Charaudeau (2002), e de autores que abordam tal tema em sua relação com a tradução, como Rodrigues (2008; 2012), Mittmann (2016) e Tymoczko (2013). No campo específico dos estudos sobre identidade, faz-se referência aos trabalhos de Hall (2000) e de Silva (2012). Para abordar a noção de representação, tomam-se por base os estudos desenvolvidos por Moscovici (2003). Além do aporte teórico elencado para investigar tais questões, do ponto de vista analítico, a metodologia é baseada no estudo de caso, tendo como referência os trabalhos de Yin (2001), Paiva (2019), e Saldanha e O'Brien (2014). A partir de algumas considerações feitas com base nas respostas obtidas e na fundamentação teórica apresentada, esboçam-se possíveis interpretações a respeito da constituição identitária de tradutores em formação e da representação do traduzir. Nas considerações finais desta pesquisa, aborda-se, dentre outros conceitos, a questão da hegemonia linguística e busca-se evidenciar a noção de diferença.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Tradução. Representação. Língua materna e estrangeira.

ABSTRACT

The present work approaches issues of identity related to the translators' training based on a corpus obtained through the answers of students from the Bachelor's Degree in Languages with Major in Translation course, of Unesp, campus of São José do Rio Preto, to a questionnaire that was applied to them. In order to treat this matter, this study is based on the researches of authors that refer to the problematics of identity in its intersection with issues of language and discourse, such as Rajagopalan (1998; 2003), Coracini (2007), and Charaudeau (2002), and authors that approach such theme in its relation to translation, like Rodrigues (2008; 2012), Mittmann (2016) and Tymoczko (2013). In the specific field of studies about identity, reference is done to the works of Hall (2000) and Silva (2012). To treat the concept of representation, the studies developed by Moscovici (2003) are taken as basis. Besides the theoretical basis listed to investigate such issues, from the analytical point of view, we based ourselves on a case study methodology having as a reference the works of Yin (2001), Paiva (2019) and Saldanha e O'Brien (2014). According to some considerations made based on the answers obtained and on the theoretical basis presented, possible interpretations in relation to the identity constitution of translators in training and the representation of translating are outlined. In the final considerations of this research, the issues approached, among some concepts, are the linguistic domination and the notion of difference.

Keywords: Identity. Difference. Translation. Representation. Maternal and foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Questionários respondidos e entregues à pesquisadora 59
Gráfico 2 – Seriação dos alunos participantes da pesquisa 60

Quadro 1 – Quadro atual do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor 52
Quadro 2 – Disciplinas do 1º ano e carga horária 53
Quadro 3 – Disciplinas do 2º ano e carga horária 53
Quadro 4 – Disciplinas do 3º ano e carga horária 54
Quadro 5 – Disciplinas do 4º ano e carga horária 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRATES	Associação Brasileira de Tradutores
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cf.	conferir
ENTRAD	Encontro Nacional e Internacional de Tradutores
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IES	Instituto de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
nº	número
SINTRA	Sindicado Nacional dos Tradutores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
YFU	Youth For Understanding

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 IDENTIDADES E(M) TRADUÇÃO 15

2.1 A imagem do tradutor na pós-modernidade 15

2.2 A (trans)formação identitária da tradução, do tradutor e das práticas tradutórias 20

2.3 A identidade sob a ótica da língua e das relações de poder 28

2.4 A identidade na tradução e a tradução na identidade 35

2.5 A representação social do tradutor 38

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS: IDENTIDADES EM CURSO 43

3.1 A aplicação de questionários: prós e contras 43

3.2 Estudo de caso: definição e análise de dados 48

3.3 O curso: questões políticas e identitárias 52

4 REPRESENTAÇÕES E(M) ANÁLISE 59

4.1 Por que você escolheu fazer o curso de Tradução? Por que Tradução e não Letras? 61

4.1.1 Pelo desinteresse pela carreira de professor 61

4.1.2 Pelo desejo de ser tradutor 64

4.1.3 Pelo mercado de trabalho 66

4.1.4 Pela possibilidade de estudar duas línguas estrangeiras 68

4.1.5 Pela possibilidade de abrir portas para outro curso desejado 69

4.1.6 Pela facilidade e desejo de aprender línguas estrangeiras 70

4.1.7 Pelo foco dos cursos ser diferente 71

4.2 Com qual língua, do par linguístico que você estuda, você mais se identifica? Por quê? Quais são suas impressões com relação à cultura veiculada por essa língua? 71

4.2.1 Primeira língua: o francês 72
4.2.2 Segunda língua: espanhol/italiano 74
4.2.3 Primeira língua: o inglês 78
4.2.4 Segunda língua: espanhol/italiano 81
4.3. De que maneira a(s) língua(s) que você estuda se faz(em) presente no seu dia-a-dia? Há alguma relação do uso você faz dessa(s) língua(s) com a tradução? 84
4.3.1 As línguas estão presentes no dia-a-dia dos alunos por meio de entretenimento 84
4.3.2 Ambas as línguas estão presentes no dia-a-dia dos alunos 85
4.3.3 Uma das línguas estudada pelos alunos está mais presente em seu cotidiano do que a outra 87
4.3.3.1 Francês e Espanhol 87
4.3.3.2 Francês e Italiano 88
4.3.3.3 Inglês e Espanhol 88
4.3.3.4 Inglês e Italiano 90
4.3.4 As línguas estão presentes apenas no âmbito acadêmico 91
4.3.5 O uso constante das línguas aprendidas é importante para o exercício da tradução 92
4.3.6 As línguas estão presentes por meio da prática direta ou indireta da tradução realizada pelos discentes 93
4.4. O que significa ser tradutor, para você? 94
4.4.1 O tradutor como ponte 94
4.4.2 O tradutor conhecedor de tudo 98
4.4.3 O tradutor transformador 101
4.4.4 O tradutor como eterno aprendiz 102
4.4.5 O tradutor como produtor de acessibilidade 104
4.4.6 O tradutor como defensor e propagador da diferença 105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107
Referências 111
APÊNDICE A – Questionário 115
APÊNDICE B – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) 117

ANEXO A – Disciplinas do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor 119

ANEXO B – Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras 120

1 INTRODUÇÃO

As noções de língua – seja ela considerada materna ou estrangeira –, e de discurso, o questionamento acerca do que é tradução e do papel do sujeito tradutor, e a problemática identitária, que perpassa direta ou indiretamente todos esses conceitos que serão aqui abordados, são questões que vêm sendo amplamente discutidas no âmbito dos Estudos da Tradução, principalmente no contexto da chamada pós-modernidade.

De acordo com Rodrigues (2012), a pós-modernidade se caracteriza pela crítica aos ideais difundidos pelo pensamento moderno. Questões como teoria x prática, homem x mulher, metrópole x colônia, texto original x tradução, autor x tradutor são alguns dos ideais binários defendidos pela modernidade.

Levando em consideração o fato de que toda polarização tende a enaltecer um dos polos em detrimento do outro, a chamada pós-modernidade – e estudos que surgiram nesse contexto, tais como o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e as questões acerca do feminismo – busca desconstruir os binarismos, trazendo para a cena sobretudo noções a respeito da identidade, da diferença e da heterogeneidade. As discussões concernentes a tais problemáticas buscam analisar e criticar concepções relativas à homogeneidade linguística e cultural e à hegemonia global.

É nesse contexto que o conceito de língua como estrutura, homogênea, fixa e estável é questionado. A partir dessa visão, outras noções diretamente relacionadas com a problemática da língua adquirem sentidos outros e até mesmo contrários aos que eram defendidos até então. Dentre elas, destacamos as questões que dizem respeito à tradução e ao sujeito tradutor.

A fim de nos dedicar a tais concepções, elaboramos este trabalho em três capítulos. No primeiro deles, fazemos um aprofundamento teórico no tocante às questões identitárias relacionadas à língua, à tradução e ao sujeito tradutor. A partir do tratamento da problemática da identidade, discorremos a respeito do impacto das relações de poder na criação e transformação das identidades no mundo pós-moderno. Também examinamos, no discurso, a questão da reprodução de imagens do sujeito tradutor e da tradução e o fato de tais reproduções constantes se cristalizarem a ponto de se tornarem representações sociais.

No segundo capítulo, abordamos questões metodológicas relativas ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas, mais especificamente, estudos de caso, método que compõe a análise do corpus selecionado neste estudo. Ainda nessa parte de nosso trabalho, discorremos a respeito do uso de questionários na pesquisa qualitativa e fazemos um breve relato sobre o curso de

Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Para isso, foi preciso tratar, ainda que brevemente, de questões que se referem à composição do curso em questão. Com relação à formação dos tradutores nesse contexto, apontamos algumas pesquisas voltadas para a relação intrínseca entre o próprio Projeto Político Pedagógico do curso e algumas questões mercadológicas.

Tendo em vista as noções abordadas anteriormente, na última parte deste estudo, analisamos os discursos dos discentes a respeito de questões como as línguas que estudam, a escolha pelo curso de tradução, a presença das línguas estudadas no dia-a-dia dos alunos, e o que significa, para eles, ser tradutor. Também investigamos se os discentes foram capazes ou não de diferenciar o "*ser* tradutor" do "ato de traduzir". Com base no corpus mencionado acima, relacionamos tais enunciados com noções defendidas por algumas teorias e pensamentos da tradução, como também com noções que retomam questões partilhadas entre o senso comum. A partir disso, elaboramos nossa conclusão, apoiando-nos em algumas dessas visões que se fazem presentes na constituição identitária de tradutores em formação devido à representação social compartilhada entre os sujeitos, questão que é problematizada neste trabalho.

A temática abordada aqui se mostra pertinente uma vez que perpassa questões culturais e político-econômicas que estão envolvidas direta ou indiretamente com as noções de língua e de discurso, com questões referentes à prática da tradução e consequentemente ao posicionamento do sujeito tradutor. Algumas dessas questões são: a temática relativa ao multiculturalismo e o impacto da hegemonia estadunidense no âmbito da tradução.

Outro aspecto importante nesta investigação é a possível repercussão de seus resultados para o curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, visto que as análises apresentadas podem contribuir para futuras discussões no âmbito do próprio projeto pedagógico do curso.

2 IDENTIDADES E(M) TRADUÇÃO

2.1 A imagem do tradutor na pós-modernidade

A problemática da identidade é palco de discussões tanto na esfera do senso comum como também no âmbito científico. No campo do senso comum são debatidas desde questões aparentemente simples que dizem respeito às várias identidades que uma pessoa pode assumir em diferentes contextos de sua vida, – tais como a identidade de filho, aluno, professor, tradutor, pesquisador, etc. – a questões relacionadas à identidade de gênero, tema de muita relevância no momento atual. No que concerne aos debates empreendidos no domínio da ciência, a questão identitária adquire caráter complexo, uma vez que ela se relaciona com diversas noções de cunho político-cultural, tais como: a noção de representação, o impacto das relações de poder, a questão acerca da alteridade e da subjetividade, dentre outras.

Apesar de ser um tema recorrente na teoria social, a identidade tem sido amplamente discutida no contexto de outros saberes, inclusive no âmbito dos Estudos da Tradução pelas reflexões pautadas pelo viés do que se convencionou chamar pensamento pós-moderno. Graças às pesquisas desenvolvidas nesse campo, as investigações a respeito da(s) identidade(s) da/na tradução e da(s) identidade(s) do sujeito tradutor foram e continuam sendo formuladas.

No entanto, mesmo havendo um espaço acadêmico de discussões sobre a tradução, a prática tradutória é marcada por uma imagem histórica de inferioridade. A tradução sempre foi um cenário de enfrentamento teórico, econômico e social. Com base nisso, para dar início ao tratamento dessas questões, tomarei como ponto de partida a problemática relativa à imagem da tradução e do tradutor.

Durante muito tempo a prática tradutória foi objeto de crítica. O ideal segundo o qual o tradutor deveria ser fiel ao autor e ao texto original colaborou com a difusão de uma representação negativa tanto do sujeito que traduz como da prática da tradução em si. Conforme afirma Lima (2018), essa negatividade que acompanha a profissão do tradutor está presente há séculos e é resultado de uma constante repetição nociva a respeito da identidade do profissional da tradução.

A autora afirma que tal julgamento a respeito desse profissional vem sendo reproduzido nos meios digitais, como blogs, páginas e grupos de Facebook trazendo à baila questões relacionadas à identidade do sujeito tradutor. Por meio de charges e imagens postadas nessas

mídias sociais, ela ilustra o fato de a discussão geralmente ocorrer em torno de temas como a importância ou não da formação do tradutor, a questão da baixa remuneração, dos prazos curtos, dos pedidos de tradução gratuita, etc. Para Lima, tratar dessas questões é uma forma de despertar um olhar crítico sobre o discurso do senso comum. Entretanto, quando essas imagens são veiculadas sem os devidos questionamentos, elas podem colaborar ainda mais para a disseminação de representações negativas.

A fim de criticar tais representações e apresentar possíveis apontamentos para a questão, Lima conclui:

> Por fim, cabe relembrar que todo processo de significação se dá em um contexto, sob relações ideológicas, políticas, mercadológicas, éticas. O sujeito e as relações identitárias e sociais são constituídos pela linguagem e, podemos acrescentar, pela conexão entre eles e a tecnologia. O mesmo ocorre com as representações sociais: são criadas a partir de, como o nome diz, representações. O reapresentar faz com que os sentidos sejam constituídos a cada vez, por isso, é sempre necessária uma leitura que desconstrua aqueles sentidos com os quais não queremos mais nos identificar. Há muito tempo a identidade esperada pelo tradutor vem sendo adiada, mas as reivindicações do grupo, com a voz adquirida pela participação nos meios digitais, podem começar a ser ouvidas. (LIMA, 2018, p. 142-143)

Dessa forma, Lima aborda a necessidade de criticar as representações negativas do tradutor e reclamar uma nova identidade para esse profissional. Esse mesmo pensamento é defendido por Darin, no artigo intitulado “O impacto social das imagens e representações do tradutor na construção e transformação de sua identidade” (2010).

Nesse trabalho, a autora se interroga sobre os aspectos que colaboram para a constante representação negativa do tradutor no âmbito profissional. Conforme ela ressalta, tais estereótipos são criados e compartilhados por escritores, críticos literários, filósofos e estudiosos da linguagem, leitores de traduções e até mesmo pelos próprios tradutores.

Darin parte do texto de Lages, “O tradutor e a melancolia” (1992), para tecer suas considerações a respeito da identidade do tradutor. Assim, ela pontua primeiramente que essa identidade, segundo o pensamento de Lages, é marcada ora pela melancolia de ser tradutor ora pelo enaltecimento desse sujeito:

> [...] O texto de Lages oferece uma análise das visões de tradutores, escritores e teóricos a respeito da tradução, pelo viés da Psicanálise. Seu argumento central é o de que o exame das imagens tradicionais e mais difundidas do tradutor revela ora um discurso marcado pela melancolia e por uma profunda tristeza, ora uma idealização da figura do tradutor, entendida como tendência à mania (euforia), tendência essa oposta e complementar à melancolia. (DARIN, 2010, p. 74)

Darin reforça tais constatações por meio da análise de outros trabalhos de pesquisadores da tradução os quais confirmam a identidade ambígua e contraditória do tradutor. Um dos trabalhos ao qual a autora remete é a pesquisa de Pomarico (2008)[1], em que este faz uma análise detalhada do perfil do tradutor no Brasil desde o período colonial até a década de 1970, concluindo que:

> Nos limites das fronteiras políticas – que se manifestam em atos burocráticos – e do ponto de vista da dimensão sócio-cultural, o exercício da tradução reveste-se de uma série de estereótipos tanto voltados para a própria ação quanto para o agente em si. As características atribuídas ao tradutor têm origens inegavelmente históricas [...]. (POMARICO apud DARIN, 2010, p. 86).

Outra questão sublinhada por Darin é o vínculo que o tradutor historicamente tem com outro ofício. Segundo a autora, isso corrobora a ideia de uma certa inexistência de "um território próprio" para o tradutor (p. 87). Destaco aqui também o fato de a representação negativa de tal profissão – decorrente de fatores como a renda baixa, os prazos extremamente curtos, a exploração da mão-de-obra, as solicitações de tradução gratuita, a substituição do trabalho do profissional pelo trabalho gratuito feito por sites não-confiáveis, a não-regulamentação da profissão, dentre outros, – reforçar a necessidade de o tradutor ser sempre dependente de outra ocupação.

Todas essas questões relativas à representação negativa do sujeito tradutor, representações que tem um caráter histórico e temporal, fazem-nos compreender alguns posicionamentos do próprio profissional da tradução em um contexto de relações de poder. João Paulo Risoli da Silva, em sua pesquisa "A formação da identidade do tradutor" (2007)[2], desenvolve uma reflexão acerca da identidade do tradutor a partir da noção de acerto x erro, que parece "assombrar" incessantemente o tradutor.

Segundo Silva, J., desde as discussões feitas no âmbito acadêmico sobre as diversas opções tradutórias até o questionamento levantado por editoras, agências, clientes e leitores de tradução colocam os tradutores numa posição em que devem: "[...] sempre se defender e se explicar, como se tudo o que fizessem, todas as escolhas não fossem claras e merecessem justificativas." (SILVA, J., 2007, p. 31). Isso ocorre, de acordo com Silva, J., principalmente no âmbito da tradução literária devido ao caráter "sagrado" que os leitores atribuem ao autor e à obra original.

---

[1] Trabalho de Iniciação Científica desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Leila Cristina de Mello Darin.
[2] Trabalho de Iniciação Científica desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Leila Cristina de Mello Darin.

Essa concepção acerca do que é “sagrado” no campo da tradução literária é tema do artigo “O autor, o tradutor sempre visível e o poder simbólico” (2012), de Alessandra Matias Querido. A partir das constatações da autora, verificamos que o *status* de sagrado é atribuído ao tradutor quando ele é tradutor e ao mesmo tempo autor de obras consagradas no âmbito literário. É nesse "lugar" que o tradutor-escritor, ou melhor, o escritor-tradutor é valorizado tanto pelas editoras, como também pelos leitores de sua obra, que parecem ter mais confiança para ler uma tradução quando esta é produzida por grandes nomes da literatura.

No decorrer de seu texto, Querido afirma que mesmo o tradutor que não é um autor consagrado no âmbito literário também passa a ser valorizado quando opta por traduzir autores renomados. É o caso, por exemplo, de Lia Wyler, tradutora da saga *Harry Potter* no Brasil, que ficou reconhecida graças ao sucesso dessa produção. Entretanto, o que pretendo destacar aqui é o fato de escritores renomados, tais como J. K. Rowling, terem tanto prestígio fora de seu país de origem em virtude do trabalho do tradutor, o qual, infelizmente, na maioria das vezes, tem seu nome relegado a segundo plano.

Para modificar essa situação, seria preciso que instituições, tais como editoras, dessem voz e espaço para outros tradutores. Dessa forma, essas corporações colaborariam com uma possível transformação da representação negativa atual do tradutor. Assim, faço uso das palavras de Querido para trazer à cena uma das questões que considero essenciais para essa transformação à qual me refiro anteriormente:

> [...] acreditamos que a discussão em torno da visibilidade ou não do tradutor sequer ocorreria se desde sempre lhe fosse dado crédito pelo trabalho (isto é, que toda tradução trouxesse o nome do tradutor responsável) e direito à voz nos paratextos. Se os leitores tivessem conhecimento do que está por trás de algumas escolhas tradutórias, saberiam que não há esconderijo para o tradutor e que sua presença não deveria ser percebida apenas quando ele erra, mas por todos os acertos que fazem com que haja o intercâmbio de informações desde sempre entre povos cujas línguas tanto diferem. (QUERIDO, 2012, p. 114)

Logo, conforme vimos anteriormente, a reprodução constante de uma determinada imagem pode se cristalizar a ponto de se tornar uma representação (Cf. Silva, T., 2012). Uma das representações reiterada por diversas teorias da tradução enfatiza a noção de tradução como uma reprodução “fiel” de um texto original, propaga e defende a ideia da invisibilidade do tradutor. Esse posicionamento em favor da invisibilidade do profissional da tradução é criticado por Lawrence Venuti na obra *Escândalos da tradução:* por uma ética da diferença (2019). Venuti faz uso de diversos excertos de traduções literárias publicadas ao redor do mundo a fim de discorrer sobre as escolhas tradutórias, o posicionamento assumido pelo(a) tradutor(a) com

base em dois tipos de tradução – a domesticação e a estrangeirização –, e suas consequências culturais, econômicas e políticas. Vale ressaltar que nos casos analisados pelo autor o posicionamento do tradutor também dependia das exigências de editoras.

Ao tratar dessas questões, Venuti revela que as grandes editoras localizadas em países hegemônicos, tais como os Estados Unidos e o Reino Unido, têm pouco interesse na publicação de traduções para o inglês de obras provenientes de países em desenvolvimento, tais como o Brasil, por exemplo. Conforme afirma o autor, em casos eventuais nos quais essas obras marginais são traduzidas, a escrita do tradutor é sempre domesticadora, fazendo com que o caráter estrangeiro de uma obra seja adaptado com inserção de características da cultura americana/inglesa e o apagamento do diferencial da cultura/língua do outro.

De acordo com Venuti, esse procedimento tem como objetivo tornar a leitura fluente e fazer com que o leitor da obra possa se identificar com os personagens, estratégias que reforçam a invisibilidade do tradutor, conferindo-lhe, portanto, menos prestígio. Entretanto, o próprio teórico argumenta que essa prática envolve interesses financeiros das editoras, que lucram principalmente com publicações de obras originais em inglês e com a compra dos direitos autorais de seus *best-sellers* feita por editoras de outros países.

Além dessa questão, em seu texto, o autor também analisa algumas traduções feitas em países em desenvolvimento. Com base nessas análises, ele mostra que em determinados casos a prática tradutória eleita é a da estrangeirização, fazendo com que a cultura e os valores do texto estrangeiro apareçam na obra traduzida. Essa é uma das maiores preocupações de Venuti: reivindicar a prática da estrangeirização na tradução, principalmente naquela que é elaborada em âmbito hegemônico.

Todavia, o propósito de Venuti não é tratar da prática da estrangeirização como uma única forma correta de traduzir, pois a inserção de elementos domésticos em uma tradução é inevitável, segundo o próprio autor. Dessa forma, o intuito do teórico é fazer um apelo cultural em favor da diversidade, como também uma crítica às grandes instituições e à forma como a tradução é representada no âmbito de países desenvolvidos. Nesse sentido, o autor defende um "projeto de tradução minorizante".

Além disso, um dos pontos sobre os quais o teórico se debruça diz respeito à questão da autoria na tradução. Ele afirma que:

> Talvez o fator mais importante na atual marginalidade da tradução seja sua afronta ao conceito predominante de autoria. Enquanto a autoria é comumente definida como originalidade, autoexpressão num texto único, a tradução é derivada, nem autoexpressão nem única: ela imita outro texto. Dado o conceito dominante de autoria,

> a tradução provoca o medo da inautenticidade, da distorção, da contaminação. (VENUTI, 2019, p. 67)

Diante disso, o autor analisa a história da lei de direitos autorais demonstrando que em geral o tradutor não recebe pelos direitos autorais de seu texto, e quando recebe, a porcentagem é muito baixa em comparação com a porcentagem recebida pelo autor da obra original. Isso indica, segundo Venuti, que a tradução não é tratada como uma segunda obra, sendo ela sujeita à interpretação do tradutor-autor, mas como uma cópia do texto original. Dessa forma, a lei dá exclusividade ao autor e contribui mais uma vez – em conjunto com a não-regulamentação da profissão – para a imagem depreciativa do tradutor.

No contexto brasileiro e em se tratando de direitos autorais, cabe mencionar o trabalho da pesquisadora e tradutora de grande renome Lenita Esteves. Em "Tradução & direitos autorais" (2015), Esteves descreve como se deu o apelo judicial por seus direitos autorais pela tradução juntamente com Almiro Pisetta do *best-seller O senhor dos anéis.*

Diante do sucesso da tradução do livro, da adaptação cinematográfica e dos diversos produtos lançados que se basearam no trabalho feito pelos tradutores, ambos decidiram reclamar em favor de seus direitos autorais que até então não lhe eram conferidos. De acordo com a autora, por decisão judicial, ambos passaram a receber uma porcentagem pequena por seus direitos autorais.

Assim, Esteves aponta a importância de a lei legitimar os direitos autorais dos tradutores, já que grande parte do lucro obtido pelas editoras e instituições culturais vem da tradução. Apesar de ela concluir seu texto dizendo que seu caso na justiça não teve sucesso completo, a autora considera esse um exemplo importante para a negociação dos contratos de futuros tradutores literários.

Com base nos estudos desenvolvidos pelos teóricos mencionados acima, é possível notar que a imagem do tradutor e da tradução parecem estar em constante conflito. Nesse empasse entre a valorização do autor e da obra original e o enaltecimento do tradutor e de seu ofício, a concepção do que é traduzir e do que é ser tradutor vem sofrendo diversas transformações identitárias, como veremos no tópico seguinte.

2.2 A (trans)formação identitária da tradução, do tradutor e das práticas tradutórias

As questões esboçadas anteriormente apontam divergências entre noções relativas à tradução, o que permite avançar que as visadas epistemológicas variam em função do lugar

“teórico” a partir do qual se fala. Assim, com as reflexões difundidas pelo conceito de tradução no âmbito da pós-modernidade, o fazer tradutório adquiriu uma postura diferente daquelas defendidas por teorias voltadas para uma concepção tradicionalista da tradução. Nesse contexto, a tradução torna pública a existência da diferença, do outro, da heterogeneidade e reivindica o espaço do colonizado, anteriormente “apagado” por processos como a prática da domesticação. Conforme afirma Rodrigues (2012):

> Apenas quando se encara a tradução como interpretativa e disseminadora seria possível perceber sua força e sua íntima relação com o poder e compreender que a imagem do colonizado construída pelo colonizador via tradução constituiu um movimento universalizante da modernidade para reprimir a diferença. (RODRIGUES, 2012, p. 370)

Dessa forma, a tradução passa a ser considerada como uma prática de resistência: resistência do dominado sobre o dominador, do colonizado sobre o imperador, da mulher sobre o homem, do tradutor sobre o autor, etc. As diversas formas de submissão, característica da modernidade, cedem lugar para a prática da diferença no contexto da pós-modernidade.

Ao defender essa vertente, Rodrigues declara que o pensamento pós-moderno não se fundamenta como uma teoria com metodologia própria encerrada em si mesma, ao contrário, tal pensamento é um espaço de abertura e de movimentações, o que tem implicação direta para a tradução. Segundo a autora:

> Partir do ponto de que é a diferença, não a identidade, que torna a tradução necessária, torna a prática teórica também aberta, também receptiva à alteridade, ao imprevisto, ao acontecimento. Não se busca um sistema explanatório geral, uma generalização que abarque tudo e que suprima as diferenças; enfatiza-se a heterogeneidade, a multiplicidade. Conceber a tradução como diferença, reconhecer que as dicotomias são meios de reprimir a heterogeneidade, constituem-se meios de liberar a reflexão sobre tradução da exigência de fornecer respostas definitivas que sejam válidas para todas as épocas e os lugares e constituem-se também como meios de estimular a reflexão sobre o impacto que a tradução produz nas culturas e no próprio conhecimento de um povo. (RODRIGUES, 2012, p. 374-375)

É dessa forma que a tradução, produto da linguagem, passa a ser considerada um instrumento (trans)formador de identidades capaz de acolher o outro, o estrangeiro, o colonizado, o diferente.

Ainda nesse contexto, é interessante ressaltar como a identidade do sujeito tradutor sofreu e continua sofrendo importantes modificações. Conforme ressalta o sociólogo Stuart Hall (2000), a noção de sujeito passou por transformações identitárias que abalaram a forma como os mesmos se veem e são vistos.

Do ponto de vista do teórico, é possível apontar 3 perspectivas distintas no tratamento dado à questão: a concepção de sujeito do Iluminismo, de sujeito sociológico e de sujeito pós-moderno. De acordo com o autor, o sujeito do Iluminismo é caracterizado como um ser dotado de razão, centrado, unificado, e cuja identidade permaneceria fixa ao longo de sua vida. Trata-se de uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade.

Já o sujeito sociológico emerge da crescente complexidade do mundo moderno e da percepção de que o sujeito não é autossuficiente, mas formado por suas relações com a sociedade. Segundo essa visão, o sujeito tem uma essência interior modificada por sua interação com as diversas comunidades que o cercam.

Por fim, a definição de sujeito pós-moderno revela a inexistência de uma identidade fixa e permanente, uma vez que ele se depara com a constante (trans)formação de sua identidade, desta vez instável e passível de mudança. Esse mesmo sujeito convive com múltiplas identidades dentro do seu "eu", identidades, muitas vezes, contraditórias, que exercem diferentes posições nas diversas épocas de sua vida. Nesse contexto, Hall trata da falsa concepção que assumimos de nós mesmos: em pleno século XXI, com toda transformação cultural, social e identitária que sofremos, acreditar que somos sujeitos unificados é apenas uma ideia confortável que cada indivíduo adota para si, pois confrontá-la é, muitas vezes, perturbador.

A partir dessas questões, o teórico passa a tratar do nascimento e morte do sujeito moderno procurando explicitar os grandes feitos históricos que foram essenciais para essa mudança na conceptualização do indivíduo. Para isso, o autor inicia o capítulo intitulado "Nascimento e morte do sujeito moderno" tratando da questão do pensamento tradicional (pensamento por meio do qual se acreditava que as estruturas da época eram provenientes do divino) como algo precedente à noção de modernidade e do qual o sujeito moderno foi capaz de se libertar.

Em seguida, o sociólogo menciona os aspectos históricos que marcaram o nascimento do sujeito moderno, dentre eles: a Reforma e o Protestantismo, que voltaram todo o pensamento religioso para a figura de Deus; o Humanismo Renascentista, que elevou o homem como o centro do universo; as revoluções científicas, que deram ao homem saber para decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, que foi responsável pela descrição do homem como um ser racional.

Além desses movimentos históricos, Hall afirma que alguns filósofos trouxeram em seus pensamentos a origem do sujeito moderno. É o caso de Descartes que, de acordo com o téorico, postulou a substância pensante (mente) e atribuiu a ela o sujeito racional, consciente,

diretamente ligado com o saber. Dessa concepção surge o termo “sujeito cartesiano”. Conforme afirma o autor, outro grande responsável por essa ideia de sujeito foi John Locke, que considerou o sujeito como um ser imutável, ou seja, um ser cuja identidade é fixa desde o nascimento até sua morte.

Com o crescimento e desenvolvimento das sociedades, como explica Hall, o indivíduo foi adquirindo uma forma mais coletiva e social. Assim, o sujeito, que antes era visto em sua individualidade, passou a ser visto dentro de um todo, tanto no campo econômico como no campo social.

Com base nisso, o autor elenca dois eventos importantes que foram responsáveis pelo início da descentralização do sujeito cartesiano, são eles: a biologia darwiniana e o advento de novas ciências sociais. Para o autor, as ideias de Darwin estabeleceram que a razão tinha base na Natureza, e a mente no desenvolvimento do cérebro humano. Ademais, com o surgimento das novas ciências sociais, dentre elas a sociologia, o ideal de sujeito cartesiano foi criticado e uma nova noção de sujeito, a do indivíduo formado a partir de suas relações sociais, foi estabelecida.

Em seguida, Hall aponta cinco eventos que causaram o descentramento do sujeito cartesiano, eventos esses que tiveram início a partir da segunda metade do século XX. O primeiro deles evoca uma reinterpretação de Marx, feita nos anos 60, da seguinte frase: “homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas.” (p. 34). Para os novos intérpretes de Marx, essa afirmação indicava que o filósofo prussiano acreditava que os indivíduos não eram autores de sua própria história, mas que os mesmos agiam com base na história já criada por outros.

O segundo fator foi a descoberta do inconsciente por Freud. Segundo Hall, o criador da psicanálise entende que nossa identidade, nossa sexualidade e nossos desejos se formam com base em estruturas psíquicas do inconsciente. Esse último, por sua vez, tem funcionamento bastante diferente quando comparado à lógica da razão. Com base em Hall:

> A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes. (HALL, 2000, p. 36)

Os aspectos mencionados acima desconstroem a ideia de que o sujeito seja racional, e que o mesmo possua uma identidade única e fixa no decorrer de sua vida, ou seja, eles rompem com a velha concepção de sujeito cartesiano. Tendo isso em vista, o autor discute a questão da

identidade do sujeito descentrado. De acordo com seu ponto de vista, o sujeito está sempre dividido e sua identidade está em constante formação por toda a vida. Ele ainda acrescenta que a identidade surge por meio da necessidade de completude do ser e é definida pelo olhar do outro sobre nós.

Para dar continuidade aos eventos apontados pelo autor, o terceiro aspecto se refere à concepção de língua segundo Ferdinand de Saussure. Com base em Saussure, nós não somos "autores" do que falamos, ou seja, a língua é um sistema social que preexiste a nós, por isso, para ele, falar uma língua é ativar significados já existentes anteriormente. Além disso, de acordo com o linguista, uma palavra é o que a outra não pode ser. Aqui, Hall faz uma analogia entre a língua e a identidade, afirmando que "eu" sou o que "o outro" não pode ser. Outro aspecto importante apontado pelo autor é o da instabilidade dos significados na língua, pois como ele afirma, nós não temos nenhum controle do que queremos dizer, e muito menos da interpretação do outro.

O quarto elemento remete ao trabalho de Michel Foucault acerca do poder disciplinar. Com base em Foucault, Hall destaca que o poder disciplinar consiste em manter a vida do sujeito, sua saúde física e moral sob controle. A respeito dessa filosofia, Hall (2000) ressalta que embora o poder disciplinar seja um produto da pós-modernidade, suas técnicas individualizam ainda mais o sujeito.

O quinto e último motor responsável pelo descentramento total do sujeito cartesiano é o feminismo. Com o advento desse movimento, grandes questões foram postas em foco, como: os limites entre o público e o privado; a questão dos direitos de grupos sociais diversos; a problemática da identidade social, sexual e de gênero; a questão da posição social da mulher; e, por fim, os direitos da mulher e do homem.

Pode-se dizer, portanto, que o sujeito passou por três fases importantes que lhe atribuíram identidades diferentes com o decorrer do tempo: desde o sujeito cartesiano até o sujeito pós-moderno. Como o próprio autor descreve, o sujeito passou a ser considerado descentrado, sua identidade não sendo mais vista como algo fixo, mas em constante transformação.

Se analisarmos as diversas mudanças identitárias sofridas pelo sujeito tradutor com o passar do tempo, será possível notar que as transformações apontadas por Hall também se fazem perceptíveis no âmbito específico da subjetividade do tradutor.

Para ilustrar essa questão, mencionamos a imagem difundida por determinadas teorias da tradução segundo as quais o tradutor é visto como um traidor (*traduttore traditore*). Vários dos princípios baseados nos ideais da modernidade consideravam que o tradutor ao ler e

interpretar o texto original poderia cometer “falhas” ou mesmo se distanciar do texto fonte e das ideias do autor. Isso já sugeria que a única forma de experienciar a obra de um autor seria lê-la na língua em que foi escrita.

Assim, como uma tentativa de atenuar a “traição” cometida a cada tradução, acreditou-se por muito tempo que o tradutor era um sujeito dotado de razão, e que deveria ser capaz de “apagar-se” no texto, ou seja, de ser “invisível” ao leitor. No entanto, essa invisibilidade, ainda muito defendida por alguns, têm sido alvo de muitas críticas, principalmente no âmbito do pensamento pós-moderno.

Nesse contexto, o fazer tradutório envolve questões ideológicas e psíquicas, uma vez que o tradutor – assim como qualquer sujeito social – é constantemente atravessado por uma ou diversas ideologias e pelo inconsciente, que “fala” à sua revelia. Portanto, não é possível que ele seja invisível, visto que a própria existência da tradução pressupõe a presença de um sujeito tradutor.

É importante ressaltar, para além dos aspectos mencionados, o fato de que o tradutor assume o papel de sujeito resistente no contexto contemporâneo: resistente ao texto original, resistente ao autor e, principalmente, resistente a questões políticas e linguísticas relacionadas à problemática da hegemonia global. Nesse sentido, a prática tradutória estabelece relações de poder entre diferentes países, culturas, economias, ideologias, etc., de forma que pode intervir em questões político-econômicas consideradas hegemônicas.

Conforme defende Venuti (2013), a tradução está presente no âmbito político-econômico, uma vez que ela é responsável por grande parte da produção e do consumo de bens no mundo todo, tais como livros, filmes, peças publicitárias, traduções jurídicas e empresariais. Portanto, a figura do tradutor possibilita relações pessoais, profissionais e políticas. Logo, o ato de traduzir pode ser uma forma de resistir à dominação de determinada(s) nação(ões).

Tal dominação se faz presente de diversas formas, seja por meio de um produto consumido mundialmente, de uma cultura disseminada considerada superior, ou mesmo de uma língua que se diz universal. Dessa forma, “[...] a tradução, também levanta a questão de sua efetividade na constituição de um meio cultural de resistência, que possa desafiar os avanços do capitalismo multinacional e das instituições políticas que condicionam a economia global.” (VENUTI, 2013, p. 347 – 348).

No entanto, conforme sublinha o próprio teórico, vale ressaltar que essa prática intervencionista pode ser suprimida por instituições dominantes sempre que elas se mostrarem

suficientemente poderosas a ponto de neutralizar uma tradução ou até mesmo impedir sua publicação.

Algo semelhante ocorre no campo literário. Atualmente, existem dois polos culturais produtores de literatura: o polo hegemônico, que se constitui por obras escritas em sua grande parte em língua inglesa, e um segundo polo, formado por obras que são escritas em outras línguas. É possível perceber que a quantidade de obras produzidas em língua inglesa e publicadas mundialmente é muito maior do que a de obras produzidas e publicadas em outras línguas. Isso não somente reflete um comportamento global como também retroalimenta o efeito descrito acima.

Além disso, com relação à tradução, duas práticas concorrentes, que já foram investigadas pelo próprio Venuti, parecem dominar o cenário: a prática da tradução domesticadora e a da tradução estrangeirizadora. A prática da tradução domesticadora defende o "apagamento" do sujeito tradutor e a adaptação de itens culturais e linguísticos de um país para o outro. É o que ocorre com a grande maioria das obras brasileiras e de outras nacionalidades ao serem traduzidas no contexto da hegemonia estadunidense (Cf. Rodrigues, 2008). O resultado é uma "facilitação" do texto original e uma transformação dos elementos culturais ali contidos para um melhor entendimento do leitor-alvo.

Contrários a essas noções posicionam-se os teóricos defensores da prática da tradução estrangeirizadora. Tal prática de tradução intervém a favor da reivindicação cultural e da evidência da língua do outro. Nesse contexto, as traduções adquirem certa estranheza considerada necessária por esses teóricos, obrigando o leitor-alvo a passar pelo processo de descoberta do outro, ao invés de receber uma versão reduzida e adaptada do estrangeiro. Assim, a estrangeirização tem por intuito não só realçar a diferença e reivindicar o lugar do outro no âmbito global, como também promover a tão esperada visibilidade do sujeito tradutor.

Uma outra prática, divulgada principalmente no contexto dos estudos pós-coloniais, é o que se designa como "a via do centro*"* (*la voie du centre*). Essa concepção não está orientada por nenhuma das dicotomias mencionadas acima, mas considera que elementos de semelhança (domesticação) e de diferença (estrangeirização) coexistem em todas as traduções e que é preciso defender a prática da diferença. Bandia (2020) afirma que:

> Cada vez mais, as teorias no campo da tradutologia orientam-se para o estudo da diferença, ao invés do estudo da semelhança. Essa transformação em favor da diferença abre caminho para uma abordagem de análise tradutológica que se revela não dicotômica ou não binária. Elementos de semelhança e de diferença coexistem em toda tradução, pois sempre há semelhança apesar da diferença e sempre há diferença apesar da semelhança. Essa nova abordagem que orienta a análise e a crítica

> tradutológica para uma terceira via, a do centro, revela-se particularmente esclarecedora no estudo do fenômeno da escrita-tradução (ou "escrita-da-tradução", BERMAN, 1995, p. 66) no contexto pós-colonial. (BANDIA, 2020, p. 215).

Todas as questões elencadas até o momento inserem-se em uma perspectiva que considera a tradução sob o prisma pós-moderno. Nessa perspectiva, destacamos ainda as pesquisas de Annie Brisset.

No trabalho intitulado "*Malaise dans la traduction: pour une éthique de la réciprocité*[3]" (1998), Brisset ressalta que a tradução é sempre uma prática da alteridade, pois, com base em Marc Augé (1994), ela afirma que "[...] Traduzir é traduzir [...] '*o sentido do outro*'.[4]" (tradução nossa, p. 322). Para a autora, traduzir é falar do outro ocupando seu lugar de fala e isso se dá, segundo Brisset, devido à impossibilidade de o sujeito se dizer em uma língua que não é a sua, isto é, na língua do outro. Entretanto, ela afirma que não é preciso que o tradutor "se retire" de si mesmo para falar sobre o outro.

Ainda que a pós-modernidade enfatize a questão da importância da tradução como uma prática que dá lugar ao outro, a favor de uma ética da diferença na tradução, Brisset enfatiza que muitas vezes nem mesmo a tradução é capaz de dar voz ao outro: "[...] Em suma, a verdade sobre o traduzir reside – e ao mesmo tempo se anula – na incapacidade de traduzir a alteridade absoluta de um eu transcendental, de essência divina.[5]" (tradução nossa, p. 333).

Além de tratar da importância da alteridade na tradução, Brisset aborda a problemática da fidelidade e se debruça, com base em Barbara Folkart (1991), sobre a questão da diferença entre texto original e tradução. Brisset atesta que existe um "conflito de enunciações" entre o que ora foi escrito pelo autor de uma obra original e pelo tradutor da mesma, visto que ambas as interpretações – do autor e do tradutor – podem diferir, fazendo com que haja uma transformação na tradução que a autora destaca nunca ser nula. Dessa forma, ela defende, mencionando Folkart, a existência da alteridade na tradução, o que resulta da inscrição do sujeito tradutor em sua escrita.

Brisset ainda reivindica uma nova ética da tradução, a ética da reciprocidade. A autora se apoia nos estudos de Wolfgang Iser para tratar dessa questão. Segundo a pesquisadora, a reciprocidade ocorreria, para Iser, constantemente no processo tradutório, uma vez que a tradução sempre coloca em evidência duas alteridades. Com base nos ideais de Iser, Brisset afirma que a ética da reciprocidade não só situa a questão da alteridade como uma relação entre

---

[3] "O mal-estar na tradução: por uma ética da reciprocidade" (tradução nossa)

[4] [...] *Traduire, c'est traduire* [...] « *le sens des autres* »*".* (BRISSET, 1998, p. 322)

[5] [...] *En somme, la vérité du traduire réside – et en même temps s'abolit – dans l'incapacité de traduire l'altérité absolue d'un moi transcendantal, d'essence divice.* (BRISSET, 1998, p. 333)

o eu e o outro e a identidade como uma forma de diferenciar o eu do outro, mas também trata do "[...] status do 'eu' e do 'outro', da desigualdade das línguas e dos grupos que as falam, e da tradução como uma relação de forças[6]" (tradução nossa, p. 355).

A questão da desigualdade das línguas é retomada pela autora, dentre outros casos, quando ela menciona o impacto da hegemonia do inglês sobre línguas que estão em surgimento no mundo. De acordo com Brisset, com o advento da globalização, a necessidade de um vocabulário específico para tratar de questões a respeito de tecnologia, economia, finanças, etc., se tornou uma exigência entre as línguas. No entanto, conforme aponta a autora, línguas que estão em surgimento ainda não possuem esse vocabulário. É nesse contexto que o inglês se instaura e ora silencia a língua do outro, ora a relega a título de vernáculo.

Com o auxílio desses exemplos, Brisset conclui que é impossível situar a questão da ética na tradução tomando por base questões como "o sentido" ou "a letra", pois, para a autora, essas noções apenas contribuem para uma polarização no âmbito da tradução. Ela ainda destaca que é preciso levar em consideração o "[...] estatuto geopolítico das línguas e das culturas.[7]" (tradução nossa, p. 356). Além disso, a autora pontua que tal reciprocidade na tradução poderia estabelecer uma "[...] solidariedade entre as línguas e as comunidades que as falam.[8]" (tradução nossa, p. 356).

Além de questões teóricas relacionadas aos Estudos da Tradução na pós-modernidade, um dos aspectos que discutimos neste trabalho é a identidade do sujeito tradutor em sua relação com a noção de língua, o que será tratado a seguir.

2.3 A identidade sob a ótica da língua e das relações de poder

No que concerne à problemática da identidade, é consenso entre teóricos e pesquisadores inseridos numa perspectiva de pensamento pós-moderno que nossa própria identidade sofre transformações de acordo com o tempo, as mudanças socioculturais e ideológicas da sociedade em que vivemos, as condições psíquicas e subjetivas às quais somos expostos, entre outros. Dessa forma, a identidade não é algo inerente ao sujeito, uma característica que lhe é dada de antemão, ao contrário, ela se forma e transforma a partir do olhar do outro.

---

[6] [...] *le statut respectif du « soi » et de l'« autre », l'inégalité des langues et des groupes qui les parlent, la traduction comme rapport de forces.* (BRISSET, 1998, p. 355)
[7] [...] *statut géopolitique des langues et des cultures.* (BRISSET, 1998, p. 356)
[8] [...] *solidarité entre les langues et les collectivités qui les parlent.* (BRISSET, 1998, p. 356)

Podemos entender, portanto, que nossas identidades nos são atribuídas por agentes sobre os quais não temos controle. Conforme afirma Coracini: "[...] graças à psicanálise lacaniana, [...] esse sentimento de identidade emana necessariamente do outro, já que a imagem de sujeito como indivíduo (*in-diviso*), inteiro, é construída pelo olhar do outro [...]" (2007, p. 143).

O outro também se faz presente em nossa constituição identitária por meio das identificações que estabelecemos com a língua que falamos, quer ela seja materna ou estrangeira. Para exemplificarmos tal fenômeno, tomaremos por base o tema do tabu. Coracini, em sua obra *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade* (2007), traz considerações significativas para tratar da diferença entre língua materna e estrangeira. Para a autora, a forma com que lidamos com a(s) língua(s) é fruto das relações que estabelecemos ou não com ela(s). Nessa perspectiva, os sentimentos de estabilidade ou completude, que normalmente se vinculam à língua materna, e a sensação de estranheza ou distanciamento, frequentemente associados ao conceito de língua estrangeira, são objetos de questionamento.

Contrariamente às ideias veiculadas pelo senso comum, a autora traz vários exemplos nos quais a língua estrangeira ocupa o lugar do "poder dizer", do "poder expressar-se" apesar de e graças à sua estranheza. De acordo com Coracini:

> É o caso do francês para Beckett e também do inglês para Pessoa, que lhe "permitiu escrever poemas eróticos que pareciam impossíveis submetidos a um tabu no português materno" (*idem, ibidem*; tradução minha). "Como se o impossível a dizer em sua língua pudesse ser dito na outra língua" (*idem, ibidem*; tradução minha) ou na língua do outro [...], dizer como escritura, inscrição do sujeito (híbrido) numa língua que é, como ele, sempre híbrida, que é sempre do outro e sempre a sua [...]. (CORACINI, 2007, p. 127)

Como se pode observar, conforme aponta a autora, Beckett e Pessoa criaram um vínculo afetivo com a língua do outro, língua que representou para eles a possibilidade de escrita e a expressão da liberdade. No caso de Pessoa, tal liberdade proporcionou a criação de poemas eróticos em língua inglesa. Esses poemas só ganharam forma porque o inglês lhe permitiu o uso de vocabulários eróticos sem que houvesse "interdições" ou censuras, o que certamente não ocorreria em sua língua materna (Cf. Robin, 1993).

Outro vínculo que se pode estabelecer com a língua do outro decorre, segundo Coracini, das incidências do processo de ensino-aprendizagem da língua materna sobre o sujeito. Nos casos em que esse aprendizado se torna um trauma, o sujeito tende a utilizar outra língua ou outra variante da própria língua materna que lhe dê um sentimento de liberdade de expressão e de segurança.

O trecho que expomos a seguir refere-se ao caso de um professor que, quando criança, teve inúmeras dificuldades no aprendizado de sua língua materna e passou grande parte de sua infância utilizando uma variante da língua portuguesa falada no campo. No exemplo que segue, como se pode perceber, a língua do outro não é uma língua estrangeira, mas, sim, uma variante da própria língua: "Chegou a sexta série, aí a coisa se complicou; o ensino da língua materna – era assim que a professora chamava – passou a ser 'língua madrasta'; nunca pensei que se falava uma língua tão estranha, digo 'se falava', pois eu não falava daquele jeito." (CORACINI, 2007, p. 139).

A partir dessas considerações, podemos inferir que, muitas vezes, contrariamente ao que se pode pensar, a língua estrangeira representa a expressão do "poder dizer" e, até mesmo, do "poder se dizer", um meio que permite fugir do trauma do aprendizado da língua materna; trauma que pode ter se originado por vários motivos, como a exigência de falar a língua em uma "gramática perfeita", a interdição do uso de certas expressões consideradas tabus, o enclausuramento em um sistema rígido de alfabetização, etc. Cabe ressaltar que essas dificuldades relacionadas ao uso da língua materna não se restringem apenas aos que chamamos falantes nativos, mas envolvem também sujeitos que estudam a língua ou fazem dela seu objeto de trabalho, como é o caso do tradutor.

Vale sublinhar também que as relações mencionadas acima entre sujeito e língua sempre se dão por meio do discurso, uma vez que língua e discurso são conceitos indissociáveis. Dessa maneira, como aponta Charaudeau (2002) em "*L'identité culturelle entre langue et discours*", a língua faz parte da constituição das identidades coletivas, mas nunca por si só, pois para que haja ou não uma identificação dos sujeitos com as línguas que aprendem/falam, é preciso entrar em contato com o discurso, meio pelo qual as línguas são enunciadas. Para o autor, isso se deve

> [...] Porque a língua não constitui o todo da linguagem. Poderíamos dizer até que ela não é nada sem o discurso, isto é, sem o que a põe em prática, o que regula o seu uso, e que, consequentemente, depende da identidade de seus usuários. Contrariamente a uma ideia muito difundida, é preciso dissociar língua e cultura, e associar discurso e cultura. Se língua e cultura fossem correspondentes, as culturas francesa e quebequense, belga e suíça, e possivelmente a africana e a magrebina (em uma determinada época) seriam idênticas, sob o pretexto de haver uma comunidade linguística. E aconteceria o mesmo com as culturas brasileira e portuguesa por um lado, e para as diversas culturas dos países de língua espanhola ou inglesa na América e na Europa. Ora, estamos seguros de nos compreender perfeitamente apesar da existência de uma língua comum? Isso quer dizer que é o discurso que manifesta as especificidades culturais. Não são tanto as palavras em sua morfologia, nem as regras de sintaxe que são portadoras culturais, mas a maneira de falar de cada comunidade, os meios de empregar as palavras, os jeitos de raciocinar, de narrar, de

> argumentar para zombar, de explicar, de persuadir, de seduzir que o são. [...][9] (CHARAUDEAU, 2002, p. 4, tradução nossa)

Outro ponto importante a ser considerado na constituição identitária do sujeito tradutor, além da relação sujeito-língua-discurso, como expusemos anteriormente, é a questão do multiculturalismo e o impacto que ele traz para a concepção de identidade. Atualmente, a globalização é um dos fenômenos responsáveis pela velocidade com que as informações chegam até nós, e a crescente informatização decorrente desta promove cada vez mais a hibridização das culturas e das línguas, sobretudo em se tratando da hegemonia estadunidense. Outro fator que exerce influência nessas mudanças é a tecnologia, que também altera a maneira como consumimos informação. Esses fenômenos estão diretamente relacionados com a questão da identidade, uma vez que língua e cultura são elementos imprescindíveis dessa constituição identitária.

Além desse aspecto referente à identificação do próprio sujeito com sua(s) língua(s) materna(s) e/ou estrangeira(s), Coracini também destaca elementos relacionados à identidade do tradutor, questão de nosso interesse neste trabalho. Porém, diferentemente do que abordamos até o momento, ao questionar alguns tradutores acerca de sua identidade de tradutor, a autora nota que, ao invés de definirem o que é "ser tradutor", eles apenas falam de seu objeto de trabalho, ou seja, da tradução e da dificuldade de realizá-la:

> [...] ao tentar se definir, os tradutores, enunciadores de nossa pesquisa, valorizam a sua tarefa, a tradução, anulando-se como sujeitos: mesmo quando a pergunta se refere diretamente ao sujeito tradutor, os nossos enunciadores resvalam para a tradução, para o que significa traduzir, para a metodologia usada, para o texto resultante. [...] Como no discurso científico, é o objeto que fala, que se mostra, que se diz: o tradutor, como o cientista, desaparece para dar lugar ao objeto [...]. (CORACINI, 2007, p. 194-195)

Essa distinção entre o que é ser tradutor e o que é traduzir reivindicada pela autora parece nos conduzir a pontos problemáticos. Primeiramente, ao diferenciar o ser tradutor da atividade de traduzir, cria-se automaticamente um polo oposto entre os dois conceitos, isto é, um tipo de

---

[9] […] Car la langue n'est pas le tout du langage. On pourrait même dire qu'elle n'est rien sans le discours, c'est-à-dire sans ce qui la met en œuvre, ce qui régule son usage et qui dépend par conséquent de l'identité de ses utilisateurs. Contre une idée bien répandue, il faut dissocier langue et culture, et associer discours et culture. Si langue et culture coïncidaient, les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine, maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques, sous prétexte qu'il y a communauté linguistique. Et il en serait de même pour les cultures brésiliennes et portugaise d'une part, et pour les différentes cultures des pays de langue espagnole ou anglaise en Amérique et en Europe. Or, est-on sûr de parfaitement se comprendre malgré l'existence d'une langue commune ? Cela veut dire que c'est le discours qui témoigne des spécificités culturelles. Ce ne sont pas tant les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire qui le sont. […] (CHARAUDEAU, 2002, p. 4)

binarismo, corroborando um pensamento moderno da tradução. Além disso, ao tentar diferenciar ambas as noções, o conceito de "ser tradutor" parece estar relacionado com uma busca incessante por uma essência fundamental a ser alcançada pelos profissionais da área. Tal essência nos remete a ideais tradicionalistas, uma vez que ela admite apenas uma concepção correta a respeito do que é ser tradutor.

Conforme discorremos acima, a problemática da identidade é um dos temas recorrentes nos dias de hoje. Tanto no campo científico, quanto no âmbito do senso comum, as questões identitárias adquiriram grande destaque, dado o entusiasmo com que se defende tal problemática ou o ímpeto contra o qual se voltam seus opositores.

Um dos teóricos que também trata de questões acerca da identidade é Zygmunt Bauman. Na obra *Identidade* (2005), Bauman relata sua própria relação com a noção de identidade e a aproxima da questão do "pertencimento". O autor afirma que ao perder a cidadania polonesa e consequentemente seu direito de lecionar em seu país de origem, ele se exilou na Grã-Bretanha, país onde recebeu o título de doutor *honoris causa*. No entanto, para receber tal título, era preciso que Bauman elegesse um hino nacional a ser tocado no momento da cerimônia.

Ao receber essa solicitação, o autor se questionou sobre os limites e significados de seu pertencimento e de suas possíveis identidades, pois ao mesmo tempo em que havia perdido sua cidadania polonesa, motivo pelo qual ele não poderia optar pelo hino nacional polonês, o autor também se sentia estrangeiro na Grã-Bretanha. Bauman decidiu então que tocassem o hino da Europa, já que ele não possuía esse sentimento de pertencimento com relação a nenhum dos dois países mencionados anteriormente.

Com base nesse relato, Bauman afirma que:

> Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Em outras palavras, a ideia de "ter uma identidade" não vai ocorrer às pessoas enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

Há uma intersecção entre essa questão do pertencimento a qual o autor se refere acima e a problemática da língua, visto que identidade e língua são noções que se imbricam. Há quem defenda que pertencer a uma determinada nação implica ter uma língua materna, ou seja, tomar

uma língua como sua. Entretanto, essa noção é bastante questionada por Derrida (2001) conforme menciona Deângeli na obra *A literatura na língua do outro* (2012).

Ao tratar da questão do pertencimento, a autora destaca, com base na hipótese elaborada por Derrida, que mesmo os falantes monolíngues não podem considerar "sua" língua materna como sua, já que a língua não se deixa apoderar. Tal reflexão leva-nos a interrogarmo-nos no âmbito deste trabalho: se a língua não pertence aos sujeitos, seria possível dizer que estamos a todo instante "tomando emprestado" uma língua, que nunca é nossa, na tentativa infinita de nos expressar e de nos identificar?

Ainda com relação aos escritos de Deângeli, que trata da questão da língua no contexto da colonização francesa na África do Norte, mais especificamente no Magrebe, a autora afirma que o poderio colonial francês nos países em questão teve como intuito impor a língua francesa a todas as populações locais como única língua, a língua em que se fazia ver a Lei do outro. Conforme ela destaca: "Se o poder de dominação não se dissocia do poder de nomeação, [...] impor uma lei colonial correspondia a fazer valer os mecanismos linguísticos que tornavam viáveis a imposição da dita lei." (2012, p. 165). Dessa forma, tal colonização instituiu o que Derrida (1996) chamou de "o monolinguismo do outro", intensificando, assim, relações de poder entre o colonizador e o colonizado.

Um dos teóricos que aproxima a questão das relações de poder das noções de identidade e diferença é Tomaz Tadeu da Silva (2012). De acordo com o teórico, a identidade e a diferença são noções instituídas por meio de atos de fala. Dessa forma, ao considerar a linguagem como instável, o autor postula que identidade e diferença também são conceitos instáveis. Para Silva, T. essas problemáticas são cultural e socialmente criadas, estando assim sujeitas às relações de poder existentes no mundo social. Conforme ele afirma:

> A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, T., 2012, p. 81)

Tratando também das relações de poder, Marilena Chaui, na obra *O que é ideologia* (1997), descreve como se dão tais relações na sociedade civil de acordo com alguns filósofos, e sobretudo revolucionários socialistas, tais como Marx.

Segundo a autora, as relações de poder estão ligadas principalmente com questões econômicas. Sendo assim, elas podem ser estabelecidas entre proprietários x não-proprietários, patrões x trabalhadores, etc. Se direcionarmos essas relações de poder para a realidade dos

sujeitos em foco nesta pesquisa, poderíamos estabelecer diferentes relações. A título de exemplo: tradutor x cliente, tradutor x editor, tradutor x agência, tradutor x autor (referindo-nos aqui ao autor de uma obra original), entre outras.

Chaui enfatiza que é pela revolução da classe trabalhadora que essas questões poderiam ser minimizadas. Com relação ao sujeito tradutor, e com base na realidade de grande parte dos tradutores, essa revolução poderia se dar tanto por finalidades econômicas quanto por finalidades ideológicas, como, por exemplo, questões hegemônicas ou ideológicas que pode(ria)m(?) ser modificadas pelo tradutor em seu percurso de tradução.

Para abordar a noção de identidade em suas intersecções com questões de língua e de tradução, chamamos especial atenção para as pesquisas de Rajagopalan (1998; 2003). O autor investiga a importância de pensar e discutir a questão da identidade na área dos estudos da linguagem e sustenta que a diferença entre uma língua e outra não é apenas linguística, mas perpassada por questões geopolíticas e religiosas.

Assim, torna-se essencial repensar tanto a identidade de uma língua quanto a identidade do falante dessa língua. Num mundo cada vez mais globalizado, em que as fronteiras entre os diferentes povos vão se afinando e levam o "monolinguismo" à quase extinção, trata-se, para o autor, de refletir acerca das implicações do "multilinguismo" e do "multiculturalismo"; implicações que pedem uma revisão do conceito tradicional de identidade como algo total e estável.

Para Rajagopalan (1998) "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela", ou seja, "o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua" (1998, p. 41). Nesse trabalho de construção de si e do outro, as questões ideológicas adquirem um papel extremamente importante, pois, segundo o autor: "[...] a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Não é preciso dizer que qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma *resposta ideológica* a uma *ideologia existente e dominante*." (1998, p. 42, grifo nosso).

Além dessas questões acerca do multilinguismo e do multiculturalismo, em "A identidade linguística em um mundo globalizado", Rajagopalan (2003) apresenta a questão da língua como algo mutável, que sofre transformação. Ele nos mostra que a variedade de etnias, culturas e línguas proporcionou o rompimento de barreiras que eram antes intransponíveis e consideradas fixas.

Além disso, o autor sustenta a existência de fenômenos que resultaram nessa transformação da identidade linguística, sendo alguns deles: a globalização, a informática, a rapidez com que as informações são difundidas nos meios, etc. Nesse ponto, o autor justifica

que a chamada crise da identidade linguística se deve à quantidade imensa de informações divulgadas e à instabilidade da linguagem e dos povos.

Segundo o autor, alguns críticos afirmam que a identidade linguística afetada pela globalização não passa de uma forma sutil de reafirmar o imperialismo dos Estados Unidos e da língua inglesa. Como oposição a essa hegemonia do inglês, Rajagopalan menciona diversas línguas que estão resistindo à utilização de termos provenientes do inglês, sendo algumas o português do Brasil e o francês.

2.4 A identidade na tradução e a tradução na identidade

Ainda com relação à identidade, mas trazendo a reflexão para o campo da tradução, cabe mencionar o trabalho de Lauro Maia Amorim, que, em *Tradução & identidade* (2015), discute o modo segundo o qual a identidade pode ser "refratada" na tradução e aborda a questão da fidelidade e do papel do tradutor. Amorim destaca os trabalhos de André Lefevere e Lawrence Venuti, autores que tratam a tradução como "forma de *reescrita*" (p. 156), visto que a interpretação de um texto pode mudar, adquirindo novos significados e valores, de acordo com o contexto sociocultural em que sua tradução se insere.

O autor ainda afirma que a própria identidade é uma forma de tradução de significados e valores culturais, na medida em que busca transmitir de uma língua a outra os sentimentos e a imagem que os indivíduos têm de si mesmos; é uma leitura socialmente construída, baseada em definições e diferenças, uma (re)imaginação do Outro. Amorim conclui que:

> É fundamental que se reconheça, porém, que mesmo a leitura/tradução que se julgue mais "próxima" da identidade do Outro estrangeiro será uma forma de interpretação empreendida segundo determinadas estratégias [...]: essas estratégias de interpretação e negociação de sentidos envolverão sempre a intermediação da "lente" focalizadora do tradutor [...]. Essa "lente" é marcada pelo redirecionamento "da luz" e das "imagens" que por ela passam, de modo que, em graus variados, será inevitável uma leitura, de natureza tanto subjetiva quanto cultural e social, por meio da qual o Outro se tornará visível e "legível" em sua diferença. (AMORIM, 2015, p. 180)

Essa questão da tradução e do papel do tradutor também é destacada por Arrojo, em sua obra *Oficina de Tradução: A Teoria Na Prática* (1986). Nesse trabalho, a autora propõe a redefinição do conceito de fidelidade.

Segundo Arrojo, as abordagens tradicionais consideram a fidelidade na tradução como a manutenção da totalidade do texto original; do estilo do mesmo e de sua fluência. Numa

visada diametralmente oposta, as teorias contemporâneas consideram a “fidelidade” como um processo que envolve a interpretação de um determinado texto de acordo com um contexto, a concepção do que é tradução e a concepção do tipo de texto a ser traduzido. Logo, o tradutor deixa de ser fiel ao texto “original” e passa a ser fiel ao contexto de produção da tradução e a sua interpretação do texto de partida.

Após analisar esses conceitos abordados anteriormente, a autora descreve uma imagem do que é ser tradutor para ela. De acordo com Arrojo, o tradutor é um sujeito que não só domina as línguas com as quais trabalha, como também aprende a ler, a produzir significados conforme o seu contexto de escrita. Dessa forma, ele tem o poder de influenciar e transformar a comunidade na qual seu texto será publicado.

Essa mesma influência tradutória pode formar diversas identidades culturais, tal como demonstra Gisele Noce em seu artigo “A tradução e a formação de identidades culturais: uma contribuição brasileira aos objetivos do desenvolvimento do milênio - acabar com a fome e a miséria”, de 2016. Nesse trabalho, Noce trata do impacto da tradução dos discursos do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, proferidos a respeito da questão da fome. Tais discursos tiveram lugar em várias conferências mundiais sobre os objetivos do milênio, nos quais Lula apresentou uma proposta da erradicação da fome desenvolvida no Brasil.

De acordo com a autora, durante os discursos a palavra “fome”, como também a expressão “Fome Zero” tiveram inúmeras repetições, o que chamou a atenção dos líderes mundiais em relação a esse Programa desenvolvido pelo governo brasileiro no ano de 2001. Dessa forma, baseando-se em Venuti (1998), Noce afirma que:

> [...] a tradução de toda a documentação referente à erradicação da fome no mundo, difundida entre instituições internacionais similares, como chefias de governos e de estados, e entre instituições e grupos culturais domésticos específicos influencia comportamentos e forma identidades culturais. (NOCE, 2016, p. 28)

Conforme conclui a autora, em casos como esse, a tradução pode adquirir certo poder para moldar diversas ações. No entanto, a autoria dessas traduções nunca é do sujeito que elaborou a tradução em si, mas sempre das instituições públicas. Apesar disso, a autora defende que a presença do tradutor em trabalhos como esses se dá pelo impacto, poder e influência de suas traduções.

No campo dos estudos envolvendo questões de identidade na tradução, mais especificamente questões voltadas para a identidade do tradutor expressa por meio de sua escrita, referimo-nos ao trabalho de Mittmann. Em “Algo fala antes nos discursos de estudantes

sobre língua(s) e tradução” (2016), a autora demonstra como a visão tradicional acerca da escrita na tradução ainda prevalece entre estudantes nos cursos de formação de tradutores.

Para desenvolver sua pesquisa, a autora apresentou aos discentes uma atividade que consistia na leitura de quatro fragmentos de textos; cada estudante devia apontar, a partir de sua leitura, elementos que demonstrassem que determinado texto se tratava de uma tradução ou de um texto escrito originalmente em português. Com base nas respostas dos alunos, Mittmann ressalta que os mesmos analisaram tais fragmentos considerando suas concepções do que “pode” ou “não” ser redigido em língua portuguesa.

Dessa forma, toda construção que fosse clara levou os alunos a considerá-la como um trecho pertencente ao texto original em português; já as construções que causaram algum estranhamento no leitor foram consideradas traduções.

Assim, segundo a autora, os alunos acreditam que toda tradução "boa” é aquela que mantém a fluidez do português, como algo originalmente escrito nessa língua. Logo, a noção de estrangeirismo é vista com “maus olhos”, uma vez que tais alunos a consideram como uma estrutura que dá espaço para um texto “em falta”: seja em falta com o seu leitor, que possivelmente não poderá compreendê-lo, ou com a língua portuguesa, já que o próprio texto não alcança sua “pureza”.

A partir dessa concepção de tradução negada pelos alunos, é possível inferir que os mesmos defendem que o bom tradutor deve ser “invisível”. Nesse sentido, esses sujeitos estabelecem uma identidade fixa para o tradutor, pois eles esperam que esse profissional produza sempre uma tradução domesticadora, ou seja, uma tradução cuja escrita se aproxime da língua de chegada.

A proposta de Mittmann é mostrar, por meio da análise do discurso pêcheuxtiana, que os diversos modos de escrita na tradução são possíveis; seu objetivo é desenvolver um trabalho que leve em consideração a valorização do ofício do tradutor e levar o aluno a se desprender de uma visão limitadora de tradução. Para a autora “pensar a tradução é desde já pensar a língua em seu funcionamento” (2016, p. 64).

Ainda nos referindo à problemática da identidade no campo da tradução, fazemos referência ao trabalho de Rodrigues, “A ética da apropriação” (2008), no qual a autora aponta a questão da domesticação e da estrangeirização como instrumentos utilizados pelo tradutor que influenciam político-ideologicamente a tradução.

Uma análise interessante defendida pela autora envolve duas políticas distintas que a prática domesticadora pode assumir dependendo do polo no qual a tradução é produzida. Assim, quando uma tradução é feita no âmbito de países hegemônicos – como os Estados Unidos, por

exemplo – a domesticação tem por fim o apagamento da outra cultura e a evidenciação do poder que essa cultura de chegada tem em fazê-lo.

Já quando uma tradução é produzida em um país considerado subdesenvolvido, a prática domesticadora vem como uma forma de valorização da cultura nacional em detrimento da hegemônica, ou seja, como resistência ao Outro. Desse modo, a tradução pode assumir ideologias diversas, e, consequentemente, atuar na construção de diferentes identidades.

A questão da ideologia na tradução é um dos fatores analisado por Rodrigues e, também, objeto de questionamento do ensaio "Ideologia e a posição do tradutor: em que sentido o tradutor se situa no 'entre' (lugar)? (2013), de Maria Tymoczko. A autora sublinha que a ideologia na tradução se faz presente, dentre diversos modos, por meio da leitura e interpretação do texto de partida. Para Tymoczko, ao elaborar uma tradução, o tradutor insere ali sua própria força locutória, ilocutória e perlocutória, determinadas pelo contexto de recepção da tradução. Não obstante, ela afirma que a ideologia contida na tradução depende de outros fatores além da leitura e interpretação do tradutor, como: a posição ideológica na qual ele se insere, a localização espaço-temporal na qual o mesmo se encontra, etc.

2.5 A representação social do tradutor

Outra questão que subjaz a todo o aporte teórico elencado neste trabalho é a própria noção de representação. Concebida no âmbito da teoria social, ela é definida por Moscovici (2003) a partir de sua função primeira, ou seja, a de interpretação da realidade que nos cerca, mantendo com esta relação de simbolização e atribuindo-lhe significações. Nesse sentido, a representação estabelece relação com sistemas de pensamentos e valores, o que envolve os conhecimentos, as opiniões e crenças que são produzidos e partilhados pelos sujeitos de um mesmo grupo. Segundo o autor:

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo quotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à pratica específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2003, p. 10)

De acordo com Moscovici, essas opiniões e crenças partilhadas por sujeitos de um mesmo grupo são convenções provenientes da própria natureza das representações. Assim

sendo, categorizações de objetos, pessoas ou coisas são elaboradas para que possamos separá-las em diferentes "caixinhas". O autor ainda ressalta que "Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado." (p. 34)

Segundo Moscovici, as representações sociais são ideias capazes de delinear a realidade e influenciar o comportamento dos sujeitos em favor dessa realidade. Tais ideias são tão resistentes a ponto de se tornarem familiares aos sujeitos e, consequentemente, inquestionáveis.

Essas questões também são tratadas por Simão e Deângeli em "Representações identitárias sobre língua e tradução: uma questão de estereótipos" (2019). Conforme as autoras atestam, a noção de representação possui laços estreitos com a noção de estereótipo, visto que os estereótipos também são ideias pré-concebidas no meio social que se cristalizam devido a sua constante repetição. Elas também afirmam que os estereótipos são entendidos como ideias falsas e fazem parte de um lugar-comum que se difere do que pode ser considerado como autêntico. Segundo as autoras:

> [...] além da significação relacionada às artes gráficas, o vocábulo [estereótipo] é entendido como tudo que se adéqua à rigidez ou à invariabilidade, a um padrão fixo ou geral, a ideias preconcebidas, e alimentadas pela falta de "conhecimento real", se é possível afirmar que este existe, sobre determinado assunto. É entendido ainda como algo que é falso ou proveniente de falsas generalizações, um clichê ou lugar-comum, e se opõe à ideia do que é autêntico e variado. Pode-se afirmar, paradoxalmente, que embora designe o que não corresponde à realidade, é dela que ele provém, estabelecendo-se como um elemento que diminui as diferenças de visões ou opiniões entre os integrantes de um grupo social, e adquirindo, portanto, caráter homogeneizante. (DEÂNGELI; SIMÃO, 2019, p. 154)

Essas noções estão presentes no que chamamos aqui de representação do traduzir e do tradutor, visto que historicamente o tradutor tem sido considerado como um traidor e a prática tradutória como um texto que deve ser necessariamente equivalente a uma obra original. Esse ideal de fidelidade continua a ser propagado tanto no âmbito do senso comum quanto no contexto acadêmico, o que dá tanto ao estereótipo quanto à representação um "caráter homogeneizante".

Entretanto, é o questionamento de algumas representações que julgamos necessário no âmbito deste trabalho, na tentativa de conduzir os sujeitos à reflexão acerca do poder das representações sociais.

Além de Moscovici, Silva, T. (2012) trata da representação no contexto em que estão inseridas a problemática da identidade e da diferença. Conforme afirma o autor, essas

concepções estão diretamente relacionadas com os sistemas de representação, visto que "É por meio da representação que [...] a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: 'essa é a identidade', 'a identidade é isso'" (SILVA, T., 2012, p. 91).

Como mencionado anteriormente, a identidade e a diferença são cultural e socialmente criadas, o que implica que são determinadas por relações de poder entre si. Segundo o autor, é por meio da representatividade que as relações de poder e a problemática da identidade dialogam.

> Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, T., 2012, p. 91)

Assim, uma vez que a produção da identidade se dá por meio da linguagem e de relações de poder, pode-se concluir, com base em Silva T., que a formação identitária se dá por meio de repetições. A partir dos trabalhos de Judith Butler (1999), o autor afirma que essa repetição não só é capaz de reforçar uma identidade, como também de interromper identidades ligadas à questão da hegemonia.

Em "*Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire*", Moscovici (2003) afirma que o verdadeiro criador do conceito de representação é Émile Durkheim (1968). De acordo com Moscovici, o sociólogo francês divide a noção de representação em duas partes diferentes: as representações individuais e as representações coletivas. Para esse último, as representações individuais são próprias de cada indivíduo e passíveis de mudança; já as representações coletivas são homogêneas e compartilhadas por todos os indivíduos de um mesmo grupo com o intuito de manter um pensamento uniforme entre os membros de uma mesma comunidade (2003, p. 81).

No decorrer do capítulo, Moscovici aponta diversas pesquisas que até então pareciam pertencer a apenas um domínio do saber, mas que foram desenvolvidas por alguns teóricos dentro de outros campos do conhecimento. Essa percepção o fez questionar a noção de homogeneidade dentro da representação coletiva defendida por Durkheim (1968). Assim, de acordo com o autor, foi preciso substituir a noção de representação coletiva pelo conceito de representação social, uma vez que se observou que a sociedade em si é mutável, que os indivíduos têm origens diferentes e que a representação é gerada e adquirida e não mais pré-estabelecida e estável como acreditava-se anteriormente. Com base no teórico, essa

modificação também foi necessária pelo fato de que "[...] a palavra coletivo pode se aplicar a tudo, portanto não designa nada.[10]" (MOSCOVICI, 2003, p. 100, tradução nossa).

Diante da distinção feita pelo autor entre ambas as representações, podemos afirmar que este trabalho se fundamenta nos princípios da representação social, visto que nosso aporte teórico está embasado em pesquisas que concebem o sujeito tradutor como um sujeito instável e perpassado por questões de caráter ideológico que impossibilitam o tratamento dessa questão como algo fixo. A análise de nosso corpus também sugere que nosso objetivo não é eleger um só posicionamento a respeito do que é ser tradutor, pois tanto as abordagens da tradução estudadas durante o curso quanto as relações que os sujeitos estabelecem com o outro permitem diversas representações sobre tal assunto.

Todas essas questões a respeito da representação do tradutor serão retomadas no momento das análises.

[10] "[...] *le mot collectif peut s'appliquer à tout, donc ne désigne rien.*" (MOSCOVICI, 2003, p. 100)

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS: IDENTIDADES EM CURSO

3.1 A aplicação de questionários: prós e contras

Para tratar de questões que dizem respeito às representações de língua, de tradução, e da identidade do sujeito tradutor por meio do discurso, foi elaborado um questionário[11] e entregue aos alunos do primeiro ao quarto ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor[12], da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Nosso corpus foi formulado a partir das respostas que obtivemos desses questionários.

Optamos por esse tipo de coleta de dados para a elaboração de nosso corpus pelos seguintes motivos: primeiramente, por termos nos inspirado em outras pesquisas da área, principalmente na obra de Coracini (2007), conforme já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação. A autora aborda questões de representação nos discursos de tradutores e de professores de língua, partindo, em seus estudos de caso, da análise de entrevistas, relatos, artigos científicos que versam sobre tradução, prefácios de textos traduzidos, entre outros. Em segundo lugar, a justificativa da escolha da aplicação de questionários para a obtenção dos dados a serem analisados deve-se também ao fato de que o questionário, em nosso (estudo de) caso, foi a ferramenta que nos permitiu melhor contornar todas as variantes inerentes a esse tipo de estudo, dentre as quais destacamos: a questão do tempo (os alunos puderam responder às perguntas fora do horário da sala de aula, no momento em que consideraram oportuno); e a possibilidade de abarcar um número maior de discentes (os questionários foram distribuídos para as turmas de forma coletiva, de acordo com a seriação em que se encontravam). Também priorizamos o uso de questionários em nossa pesquisa em virtude do anonimato, já que tanto os alunos quanto a pesquisa foram mais bem assegurados dessa forma. Como consequência, os alunos puderam responder as questões com menos influência da pesquisadora. E em quarto lugar, optamos pela elaboração de questionários devido à facilidade no momento de distribuição e recolhimento dos mesmos.

---

[11] Antes de distribuir os questionários aos alunos, o projeto relacionado a esta pesquisa e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), necessários para o desenvolvimento deste estudo, foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Uma cópia do TCLE foi inserida ao fim deste trabalho.

[12] Optamos por fazer esta pesquisa no contexto desse curso específico visto que a mestranda responsável por este trabalho se formou recentemente como Bacharela em Letras com Habilitação de Tradutor pela mesma universidade.

Dessa forma, levantamos esse corpus com o intuito de tratar de noções de identidade em suas intersecções com as noções de língua, tradução e discurso a partir do ponto de vista de tradutores em formação. Ao interpretar os discursos dos alunos, realizamos uma análise qualitativa que retoma e salienta os conceitos teóricos elencados previamente.

A fim de auxiliar na compreensão dos dados a serem analisados no próximo capítulo, apresento, a seguir, as questões inseridas no questionário[13]:

1. Por que você escolheu fazer o curso de Tradução? Por que Tradução e não Letras?

2. Com qual língua, do par linguístico que você estuda, você mais se identifica? Por quê? Quais são suas impressões com relação à cultura veiculada por essa língua?

3. De que maneira a(s) língua(s) que você estuda se faz(em) presente no seu dia a dia? Há alguma relação do uso que você faz dessa(s) língua(s) com a tradução?

4. O que significa ser tradutor, para você?

Este trabalho se insere no quadro de pesquisas qualitativas, também intituladas interpretativas ou naturalísticas (Paiva, 2019). Para tratar desse tipo de investigação, examinamos diversos estudos de autores que desenvolvem trabalhos acerca da metodologia interpretativa. Um dos teóricos que trata detalhadamente da pesquisa qualitativa é Patton, em *Qualitative Research and Evaluation Methods* (2002). Nessa obra, o autor apresenta vários tipos de pesquisa qualitativa e diversos métodos que podem ser utilizados a depender do estudo a ser desenvolvido. Uma das questões apontadas pelo autor se refere à profundidade da análise qualitativa e ao tratamento detalhado e contextualizado dos dados a serem explorados. Segundo Patton: "Métodos qualitativos permitem a investigação profunda de questões selecionadas, conferindo atenção minuciosa a detalhes, contextos e nuances [...][14] " (p. 227, tradução nossa).

Apesar de a pesquisa qualitativa ser complexa, no tocante à interpretação e à análise dos dados, o autor aponta que não há uma metodologia específica que demonstre a forma correta ou que elabore um modelo próprio para examinar essas informações. Conforme afirma Patton,

---

[13] Uma cópia do questionário foi anexada ao fim deste trabalho.

[14] *Qualitative methods permit inquiry into selected issues in great depth with careful attention to detail, context, and nuance* [...] (PATTON, 2002, p. 227).

> Não existem fórmulas para determinar significados. Não existem maneiras de reproduzir perfeitamente os processos analíticos do pensamento do pesquisador. Nenhum teste simples pode ser aplicado para validade e confiabilidade. Em suma, não existem regras absolutas, com exceção, talvez, desta: Faça o seu melhor com todo o seu intelecto para representar de forma justa os dados e divulgar o que eles revelam dada a finalidade do estudo.[15] (PATTON, 2002, p. 433, tradução nossa)

Ainda retomando a questão da análise em pesquisa qualitativa, o autor também destaca que ela não é feita apenas com base na leitura dos conteúdos presentes no corpus. De acordo com ele, a investigação ocorre de três formas: por meio da observação desse conteúdo, por intermédio do conhecimento prévio a respeito desses dados, e mediante um trabalho intenso.

Além de Patton, Saldanha e O'Brien (2014) pontuam, segundo O'Leary (2010), que os estudos qualitativos se baseiam em indução e dedução lógica. As autoras também sustentam a importância da subjetividade na pesquisa qualitativa. Tratando sobre a questão da subjetividade, Saldanha e O'Brien afirmam que: "[...] não podem existir pesquisas somente descritivas [...], pois qualquer estudo (bom) leva necessariamente em conta possíveis explicações, e descrições nunca são neutras.[16]" (2014, p. 6, tradução nossa). As pesquisadoras retomam essa questão ao tratar da influência que os valores e ideologias do pesquisador têm sobre o estudo a ser desenvolvido. (p. 41)

Outro fator pertinente para o âmbito desta pesquisa está relacionado com as investigações em tradução desenvolvidas por meio de abordagens qualitativas. De acordo com as autoras, tais estudos podem se valer, dentre outros métodos, da análise de discursos e do uso de questionários, sendo esse último o tipo de corpus que elegemos para este estudo. Com base em Saldanha e O'Brien, a utilização de questionários para realizar pesquisas é comum e tem como objetivo coletar informações que os participantes têm sobre algo, ou suas próprias opiniões a respeito de um assunto, de determinadas atitudes, comportamentos, etc. (p. 152).

Um dos pontos negativos a respeito do uso de questionários, conforme afirmam as pesquisadoras, está na possibilidade de os participantes da pesquisa elaborarem suas respostas a partir do que acreditam que será mais interessante para o(a) pesquisador(a). Ademais, os voluntários do estudo alteram, muitas vezes, as próprias opiniões a fim de que suas respostas lhe deem uma boa repercussão futuramente. De acordo com as autoras, essas são algumas

---

[15] *There are no formulas for determining significance. No ways exist of perfectly replicating the researcher's analytical thought processes. No straightforward tests can be applied for reliability and validity. In short, no absolute rules exist except perhaps this: Do your very best with your full intellect to fairly represent the data and communicate what the data reveal given the purpose of the study.* (PATTON, 2002, p. 433)

[16] [...] *there cannot be purely descriptive* [...] *research, because any (good) research necessarily takes into account possible explanations, and descriptions are never neutral.* (SALDANHA E O'BRIEN, 2014, p. 6)

> [...] ameaças de validade colocadas pelos participantes de pesquisas, incluindo o Efeito Hawthorne, que ocorre quando as pessoas alteram (em geral melhoram) seu comportamento normal porque estão cientes de que estão sendo estudadas. Participantes frequentemente irão responder de acordo com o que eles acham que o pesquisador gostaria que eles respondessem [...] ou eles poderão selecionar a resposta que acham 'mais legal' porque terá uma boa repercussão para eles.[17] (SALDANHA E O'BRIEN, 2014, p. 153, tradução nossa)

Outro tópico relevante abordado pelas autoras está relacionado com a quantidade de perguntas a serem feitas no momento de produção dos questionários, visto que quanto maior o número de questões, maiores as chances de o participante deixar algumas perguntas em branco. Esses aspectos devem ser tratados pelo pesquisador com cautela, pois podem causar um grande impacto no sucesso da pesquisa.

Além disso, ao discorrer a respeito das diferenças entre perguntas abertas e fechadas em questionários, as pesquisadoras apontam para a dificuldade de analisar perguntas abertas. De acordo com Saldanha e O'Brien, perguntas abertas são compostas por questões que permitem que o participante escreva suas respostas em caixas de texto que possuem tamanho limitado a fim de restringir seus argumentos.

Já as perguntas fechadas, conforme elas relatam, podem ser de três tipos:

1º tipo: questões usadas para categorizar os participantes da pesquisa;

2º tipo: interrogações com o objetivo de mensurar a opinião dos voluntários, e

3º tipo: questionamentos com o intuito de quantificar dados.

Com base nas autoras, o primeiro tipo de pergunta, em geral, exige respostas do tipo "Sim", ou "Não", ou "Não se aplica". Com relação ao segundo tipo de questões, elas são formadas por respostas como "Concordo Plenamente", "Concordo", "Não Concordo nem Discordo", "Discordo", "Discordo Plenamente". E, por fim, o último tipo de pergunta fechada se relaciona com interrogações feitas com o intuito de coletar dados pessoais do participante, tais como gênero, idade, nacionalidade, etc.

Como mencionado anteriormente, as pesquisadoras ressaltam a dificuldade de analisar perguntas abertas. Isso se deve, dentre diversos motivos, pelo fato de tal análise envolver linguagem verbal, e não apenas a quantificação de dados, conforme elas afirmam. As autoras,

---

[17] [...] *validity threats posed by research participants, including the Hawthorne effect, which occurs when people alter (usually improve) their normal behaviour because they are aware that they are being studied. Participants will often respond according to how they think the researcher would like them to respond* [...] *or they might select what they think is the 'nicest' answer because it will reflect well on them.* (SALDANHA e O'BRIEN, 2014, p. 153)

tomando por base a análise de entrevistas, destacam alguns dos riscos mais comuns nesse tipo de análise.

Elencamos, a seguir, apenas os riscos que podem ocorrer na análise de questionários. Eles são: o viés de confirmação, que ocorre quando o pesquisador só procura por dados que confirmam suas hipóteses, excluindo informações que refutam seus pressupostos; o registro da exceção, que sucede quando o pesquisador destaca apenas as exceções, deixando de lado a regra; e o viés elitista, que pode ser verificado quando o investigador foca em respostas de sujeitos que, com base em seu julgamento, têm melhor articulação, no caso desta pesquisa, melhor redação, e que são mais informados. Apesar disso, Saldanha e O'Brien apontam formas interessantes de se utilizar questionários para a criação de corpora em pesquisas.

Marconi e Lakatos (2003) também argumentam a favor do uso de questionários e afirmam que no momento da elaboração desses, o pesquisador deve levar em conta questões que delimitam o tema a ser estudado durante a pesquisa. Ademais, as autoras apontam algumas vantagens e desvantagens da aplicação de questionários na investigação científica:

> *Vantagens:*
> a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
> b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
> c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
> d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
> e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
> f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
> g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
> h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
> i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
> j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
> I) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.
>
> *Desvantagens:*
> a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
> b) Grande número de perguntas sem respostas.
> c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
> d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
> e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
> f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
> g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
> h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
> i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
> j) Exige um universo mais homogêneo. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 201-202)

Com relação às vantagens da aplicação de questionários, destacamos, a seguir, algumas das que foram citadas anteriormente e que puderam ser observadas durante o desenvolvimento deste estudo. A primeira delas é a economia de tempo da pesquisadora e o volume de dados que obtivemos em resposta aos nossos questionários. Isso foi possível graças à colaboração dos discentes participantes desta pesquisa e de alguns docentes da universidade, pois para distribuir e recolher os questionários, foi preciso que a pesquisadora interrompesse algumas aulas desses docentes, aos quais faço menção em meus agradecimentos.

Outras vantagens que também assinalamos estão relacionadas à liberdade do participante para elaborar suas respostas e à segurança, pois, a fim de certificá-los de ambas, não solicitamos em momento algum a identificação dos mesmos nos questionários respondidos. Além disso, este trabalho foi realizado conforme orienta o Comitê de Ética, o que garantiu maior segurança tanto para os discentes quanto para a pesquisadora.

Outro proveito a ser destacado foi uma chance menor de distorcer os dados, visto que os voluntários puderam responder os questionários sem a presença da pesquisadora influenciando seus argumentos, como pode ocorrer em outros métodos de estudo. Ademais, os alunos tiveram um tempo considerável para refletir a respeito das perguntas e elaborar suas respostas com um maior prazo. Uma última vantagem da análise de questionários no âmbito desta pesquisa foi a obtenção de respostas que seriam inacessíveis por meio de outros materiais.

No que concerne às desvantagens, apontamos duas que podem ter ocorrido no momento em que os participantes respondiam ao questionário. São elas: possíveis dificuldades na interpretação das perguntas; e a possibilidade de uma questão ter influenciado outra, o que pode ter resultado em respostas parecidas para diferentes questões em um mesmo questionário.

3.2 Estudo de caso: definição e análise de dados

Apesar das desvantagens apontadas, o estudo de caso em questão pode ter se beneficiado com algumas vantagens descritas no tópico anterior. Para abordar questões a respeito do estudo de caso, tomamos como base pesquisas de alguns teóricos reconhecidos que tratam desse tipo de método.

Saldanha e O’Brien afirmam que o estudo de caso se caracteriza como um método único de pesquisa no qual, diante de outros aspectos, perguntas do tipo “por que” e “como” são analisadas. Ademais, elas ressaltam que os casos pesquisados abrangem uma população

específica, e que o pesquisador opta por realizar estudos de caso devido ao interesse que tem especificamente em analisar aspectos voltados para aquela população.

Outra obra relevante no tratamento do assunto é *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2001), de Robert K. Yin. O autor inicia seu trabalho tratando de aspectos gerais que envolvem o estudo de caso. De acordo com Yin, um pesquisador pode desenvolver sua investigação com base no método do estudo de caso sempre que tiver pouco controle sobre os dados a serem analisados e principalmente quando seu estudo estiver relacionado com questões contemporâneas. O teórico ainda destaca a importância de o pesquisador ser cuidadoso ao realizar um estudo de caso a fim de não enfrentar as tradicionais críticas feitas para o método em questão. A respeito disso, o autor afirma que:

> [...] os estudos de caso vêm sendo encarados como uma forma menos desejável de investigação do que experimentos ou levantamentos. Por quê?
> Talvez a maior preocupação seja a falta de rigor da pesquisa de estudo de caso. Por muitas e muitas vezes, o pesquisador de estudo de caso foi negligente e permitiu que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões. (YIN, 2001, p. 28 - 29)

Outra questão levantada por Yin está relacionada com o tipo de estudo de caso realizado. Conforme ele ressalta, pesquisas feitas por meio de estudos de caso único também estão sujeitas a críticas porque possuem pouca base para que o pesquisador possa elaborar uma generalização, o que também colabora com a imagem negativa dessa estratégia de pesquisa.

Para tratar da natureza desse tipo de investigação, em “Métodos de pesquisa qualitativa” (2019), Paiva afirma que o estudo de caso possui um caráter natural de pesquisa, pois tem como intuito analisar questões que ocorrem em ambientes naturais, ou seja, ambientes que não precisam ser criados para que a pesquisa ocorra.

Assim, conforme sublinha Yin, “Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.” (p. 32). Além disso, o estudo de caso, segundo o autor, não é um método de coleta de dados, mas sim um método amplo de pesquisa que, em geral, faz uso de diversas variáveis presentes nos dados coletados e se baseia nas proposições teóricas elencadas em cada pesquisa.

Paiva ainda pontua, com base em Denzin e Lincoln (1998), que todo estudo de caso “é único e específico”, ou seja, objetiva estudar um caso único – no nosso caso, o discurso de um grupo de alunos – e exclusivo, pois foca em uma “questão específica” (p. 66).

Em suas explicações a respeito de tal método, Yin aponta a existência de dois tipos de estudos de caso: o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo. Como o próprio nome diz, o estudo de caso único se baseia em apenas um caso a ser analisado. De acordo com o autor, para se ter êxito nesse tipo de estudo de caso é imprescindível que o pesquisador colete muitos dados a fim de que sua análise não seja limitada. Já o estudo de casos múltiplos se baseia em mais de um caso, ou seja, em diversas questões a serem analisadas. Para a realização do estudo de caso múltiplo, diversos indivíduos são analisados e o pesquisador deve avaliar todos os dados e reunir os casos que julgar mais pertinentes para sua análise.

Ao tratar da coleta de dados em estudos de caso, Yin destaca a importância de o pesquisador utilizar mais de uma fonte para a coleta de dados, além da necessidade de elaborar um banco de dados a partir do que foi coletado, e de as análises estarem relacionadas com as questões teóricas e os resultados alcançados.

No momento da análise dos dados, o autor trata da relevância de o pesquisador examinar as diversas evidências em questão e trazer para a pesquisa as diferentes interpretações que podem ser feitas do que está sendo analisado. Yin também elenca outras formas de analisar os dados coletados com base nos estudos de Miles & Huberman (1984). Levando em conta as pesquisas de Miles & Huberman, o teórico cita 7 técnicas para elaborar a análise dos dados, sendo elas:

> Dispor as informações em séries diferentes.
> Criar uma matriz de categorias e dispor as evidências dentro dessas categorias.
> Criar modos de apresentação dos dados - fluxogramas e outros métodos para examinar os dados.
> Classificar em tabelas a frequência de eventos diferentes.
> Examinar a complexidade dessas classificações e sua relação calculando números de segunda ordem, como médias e variâncias.
> Dispor as informações em ordem cronológica ou utilizar alguma outra disposição temporal. (YIN, 2001, p. 132)

Neste trabalho, fizemos uso de apenas duas delas: a disposição das “informações em séries diferentes”, presentes aqui por meio de subseções que compõem o capítulo de análise; e a criação de modos de apresentação dos dados recorrendo à elaboração de gráficos explicativos quando julgamos necessário.

Para apresentar as diversas categorias de estudos de caso, Paiva se refere às pesquisas de Duff (2008), e trata da possibilidade de as categorias serem combinadas a depender do trabalho a ser feito. Este trabalho, por exemplo, pode ser caracterizado como um estudo de caso descritivo-explanatório, pois analisamos questões do tipo “o quê?”, “como” e “por que”. Nesse contexto, procuramos examinar a percepção dos discentes a respeito de questões sobre língua e

tradução, além das razões de suas escolhas sobre o curso e sobre a língua com a qual mais se identificam.

Vale destacar também, conforme defende Paiva, a impossibilidade de se fazer generalizações em estudos de caso, já que tal método tem por objetivo investigar determinada(s) questão(ões) em situações únicas e específicas, sendo, portanto, improvável a formulação de generalizações.

Já com relação à análise dos dados, Marconi e Lakatos (2003), destacam que o processo de interpretação de dados consiste em "uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos" (p. 168). Saldanha e O'Brien (2014) também fazem considerações pertinentes para a análise em pesquisa qualitativa. De acordo com as autoras:

> Por causa da natureza dos dados, não podemos esperar que [a análise] sempre se adeque a categorias ordenadas, mas a interpretação do pesquisador precisa estar baseada em procedimentos sistemáticos e transparentes, a fim de ser convincente. [...] o pesquisador deve demonstrar que as inferências feitas são passíveis de aprovação com base nos elementos reunidos[18]. (SALDANHA E O'BRIEN, 2014, p. 193, tradução nossa)

Assim, depois de elencarmos as principais questões relativas ao método em que esta pesquisa se insere, chamamos a atenção para a tese de Simão, defendida no ano de 2009. Nesse estudo, a autora traz conceitos que se aproximam de forma metodológica às questões presentes em nossa pesquisa. De maneira semelhante a nós, ela fundamenta sua investigação com base no método do estudo de caso. Para desenvolver seu estudo, a pesquisadora optou por elaborar questionários que foram entregues a alguns alunos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, outro ponto análogo entre ambas as pesquisas. Além disso, partindo do mesmo contexto de análise que o nosso, Simão procurou detalhar aspectos relacionados ao curso em questão antes de partir para sua análise.

Ao tratar do tipo de pesquisa realizado em sua tese, a autora reconhece a importância da investigação em sala de aula no âmbito da área de Linguística Aplicada afirmando que "cada sala de aula compõe um contexto particular de pesquisa e poderia, pela heterogeneidade e singularidade dos participantes envolvidos, constituir um estudo de caso específico." (SIMÃO, 2009, p. 18)

---

[18] [...] *Because of the nature of the data, we cannot really expect it to always fit into neat categories, but the researcher's interpretation needs to be based on systematic and transparent procedures in order to be convincing.* [...] *the researcher needs to demonstrate that the inferences made are justifiable on the basis of the evidence gathered.* (SALDANHA e O'BRIEN, 2014, p. 193)

Portanto, as palavras da autora reforçam o caráter complexo da pesquisa feita dentro das salas de aula. Para versar a respeito do contexto ao qual nossa pesquisa se insere, tencionamos, a seguir, levantar questões concernentes ao curso em questão.

3.3 O curso: questões políticas e identitárias

Antes de iniciarmos as análises, faremos um breve esboço do curso ao qual essa pesquisa se vincula com base em seu Projeto Pedagógico. O curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, campus de São José do Rio Preto, é reconhecido pela Portaria MEC n°. 77, de 18/02/1983 e pela Portaria CEE-GP n°. 429, de 11/11/2002. Após diversas mudanças em sua proposta curricular, foi aprovada a Resolução Unesp nº 33, de 18/03/2005, por meio da qual se estabeleceram algumas modificações na estrutura do curso. Com duração mínima de quatro anos, o curso é integral e anual, e disponibiliza 32 vagas para os alunos que prestam o vestibular da Unesp. De acordo com o Projeto Pedagógico apresentado no site da universidade, o objetivo do curso é formar profissionais para atuar nas áreas de tradução e versão de textos técnicos, científicos, literários e comerciais.

No quadro a seguir, apresentamos, com base nas informações disponíveis em seu Projeto Pedagógico, a estrutura atual do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor e a carga horária total:

Quadro 1 – Quadro atual do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor

Quadro atual do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor
1º ano – 07 disciplinas = 840 h/a/anuais 2º ano – 10 disciplinas = 810 h/a/anuais 3º ano – 11 disciplinas = 720 h/a/anuais 4º ano – 09 disciplinas = 780 h/a/anuais Carga horária total = 3150 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

Desde o reconhecimento do curso, conforme citado em seu Projeto Pedagógico, os discentes têm a oportunidade de aprender duas línguas estrangeiras, sendo elas uma Língua Estrangeira A, o inglês ou o francês, e uma Língua Estrangeira B, o espanhol ou o italiano. Apesar de estudarem duas línguas, os alunos se formam apenas com habilitação na língua A,

isto é, no inglês ou no francês. A escolha pelas línguas a serem estudadas depende primeiramente da classificação dos estudantes no vestibular. Dessa forma, os alunos com melhor classificação têm vantagem[19] no momento dessa seleção.

Além das disciplinas mencionadas acima, o curso conta com diversas matérias que são consideradas essenciais para a formação de tradutores, dentre elas um estágio de tradução realizado no último ano do curso, que substitui o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). A fim de apresentar os conteúdos estudados durante os quatro anos de curso, apresentamos, abaixo, quadros contendo todas as disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 2 – Disciplinas do 1º ano e carga horária

Disciplinas - 1º ano	**Carga horária**
Língua Espanhola/Italiana I	180 h/a
Língua Francesa/Inglesa I	180 h/a
Língua Latina	90 h/a
Teoria da Literatura	90 h/a
Tópicos Especiais em Língua Portuguesa	180 h/a
Introdução à Linguística	60 h/a
Introdução às Normas de Tradução	60 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Disciplinas do 2º ano e carga horária

Disciplinas - 2º ano	**Carga horária**
Teorias da Tradução I	60 h/a
Prática de Redação I em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Tradução I em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Tradução I em Língua Espanhola/Italiana	60 h/a
Introdução à Terminologia e às Técnicas de Tradução	60 h/a
Língua Francesa/Inglesa II	120 h/a
Língua Espanhola/Italiana II	120 h/a
Prática de Redação em Língua Portuguesa	120 h/a
Cultura Brasileira I	90 h/a
Sociolinguística Aplicada à Tradução	60 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

[19] Além de poderem eleger o par linguístico que desejam estudar durante o curso, os estudantes com melhor classificação adquirem um “status intelectual” superior em relação aos demais discentes.

Quadro 4 – Disciplinas do 3º ano e carga horária

Disciplinas - 3º ano	Carga horária
Teorias da Tradução II	60 h/a
Prática de Redação II em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Tradução II em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Tradução II em Língua Espanhola/Italiana	60 h/a
Língua Francesa/Inglesa III	90 h/a
Língua Espanhola/Italiana III	60 h/a
Cultura Francesa/Inglesa	60 h/a
Literatura Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Leitura em Língua Portuguesa	90 h/a
Semântica e Pragmática	60 h/a
Cultura Brasileira II	60 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 – Disciplinas do 4º ano e carga horária

Disciplinas - 4º ano	Carga horária
Prática de Redação III em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Prática de Tradução III em Língua Francesa/Inglesa	60 h/a
Estágio de Tradução I em Língua Francesa/Inglesa	240 h/a
Prática de Tradução III em Língua Espanhola/Italiana	60 h/a
Língua Francesa/Inglesa IV	60 h/a
Língua Espanhola/Italiana IV	90 h/a
Cultura Francesa/Norte-Americana	60 h/a
Literatura Francesa/Norte-Americana	60 h/a
Estilística da Língua Portuguesa	90 h/a

Fonte: Elaborado pela autora

Para um melhor aproveitamento de todas as disciplinas mencionadas, o curso conta com recursos disponibilizados pela universidade. Dentre eles, estão: seis salas-ambiente com projetor multimídia e aparelhos de vídeo e áudio, onde há o aprendizado das línguas, literaturas e culturas estrangeiras; um laboratório de idiomas; e uma oficina de tradução. Dentre os diversos objetivos da criação da oficina de tradução está a abertura ao público interno e externo com vistas a receber solicitações de tradução. Além disso, os discentes também têm acesso ao

ERIC (Centro de Recursos e Informações de Língua Inglesa); ao CRIF (Centro de Recursos e Informação em Francês); ao CEEI (Centro de Estudos de Espanhol e Italiano) e ao Projeto Teletandem Brasil, no qual em uma parceria entre a UNESP e algumas universidades estrangeiras, os alunos têm a oportunidade de estabelecer contato e trocar conhecimentos com nativos de outros países.

No Projeto Pedagógico do curso em questão, as várias modificações da estrutura curricular do curso são apresentadas (ver item II - Histórico). Por se tratar de uma graduação voltada para a formação de tradutores, e não de professores, o curso apresenta disciplinas com foco na tradução. Apesar de a formação ser específica, grande parte da grade curricular ainda permanece similar à grade do curso de Licenciatura em Letras. Além disso, a titulação de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor se mantém.

Essa aproximação com o curso de Licenciatura também ocorre em várias outras graduações direcionadas ao estudo da tradução no Brasil. Tal questão tem sido foco de vários pesquisadores, dentre eles Assis (2018). Em seu trabalho "O lugar dos estudos sobre tradução em universidades públicas brasileiras: impactos sobre a formação de tradutores", o autor trata, dentre outros, do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Neste capítulo, ele também aborda o estatuto de cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas voltados para o estudo da tradução. Ao elencar essas questões, Assis defende a necessidade de os cursos de formação de tradutores se desvincularem do curso de Letras, pois, segundo o autor, isso colabora com a reprodução de uma representação negativa da prática tradutória. Assim, ele afirma que essa vinculação

> [...] pode revelar, em um primeiro momento, a visão do caráter linguístico e literário prevalecente na formação dos tradutores de então, assim como *a velha crença de que basta saber uma língua estrangeira para saber traduzir*. A manutenção dos cursos de formação de tradutores nos cursos de Letras, ainda que a visão linguístico-literária da tradução tenha sido superada, pode revelar, em um segundo momento, *a necessidade de conformidade às macroestruturas de organização do conhecimento nas universidades brasileiras.* (ASSIS, 2018, p. 284-285, grifo nosso).

A partir dessa ressalva, o autor menciona, com base nos estudos de Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018), que alguns cursos de Tradução desvinculados dos de Letras começaram a ser criados a partir do ano de 2009. Na época da publicação desse capítulo, conforme o autor pontua, existiam apenas dois cursos seguindo a estrutura de bacharelado em tradução desvinculados do curso de Letras em universidades públicas, sendo eles o curso da UFPB e o da UFU. Apesar desse avanço, Assis (2018) destaca que tanto os cursos de graduação

quanto os de pós-graduação focados especificamente em tradução vêm sofrendo consequências pelo fato de “desafiarem a estrutura preponderante da organização universitária” (p. 285).

O autor também trata da Reforma Universitária de 1968, que instaurou os departamentos como estruturas responsáveis pela “organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, devendo englobar as disciplinas afins” (p. 288). Com a criação dos departamentos, a organização de cursos interdisciplinares, tais como o curso de tradução, cuja abrangência demanda mais de um departamento para sua organização, faz com que a gestão do curso seja mais burocrática, segundo afirma o autor.

A partir da discussão dessas questões, Assis sustenta a necessidade de criação de cursos de tradução – tanto no âmbito da graduação como no contexto das pesquisas em pós-graduação – que levem em conta as especificidades de um curso interdisciplinar e o reconhecimento da tradução como área do saber. Fazemos uma ressalva aqui para a importância da qualificação do tradutor, visto que com o aumento da demanda de traduções devido à globalização, a procura pelo trabalho de tradutores se expandiu. Dessa forma, é fundamental que esse profissional seja cada vez mais bem qualificado. Um dos fatores que poderia colaborar com essa qualificação e que ainda é solicitado entre os tradutores e as instituições que o apoiam – tais como a ABRATES e o SINTRA – é a regulamentação de seu ofício.

Além das discussões elencadas por Assis, Costa (2018) também trata da formação de tradutores no contexto das universidades brasileiras, porém toma por base questões a respeito da Teoria Curricular e da noção de competência. Para a autora, os atuais cursos que prezam a formação do tradutor no Brasil possuem três diferentes heranças, que são:

> [...] (1) uma tradição mais antiga, ligada diretamente à graduação em Letras; e (2) uma tradição mais recente, que concebe os bacharelados em Tradução sem responder diretamente ao antigo currículo mínimo do curso de Letras. Além disso, poderíamos inferir ainda outra tradição ligada à formação de tradutores no Brasil, que se subdividiria em duas propostas: (1) das IES públicas; e (2) das IES privadas. (COSTA, 2018, p. 98)

A partir da década de 1980, conforme afirma Costa, foram criados cursos universitários a fim de propiciar o desenvolvimento geral do país, devido ao avanço de setores específicos nos quais não haviam profissionais qualificados exercendo determinados serviços. Dentre esses cursos, foram instituídos vários voltados para a formação de tradutores. Entretanto, por questões legislativas, conforme aponta a autora, tais cursos se vincularam aos de Licenciatura em Letras em consequência da necessidade de se seguir um currículo mínimo.

De acordo com Costa, até o início dos anos 2000, todos os cursos relacionados com o preparo de tradutores no âmbito de instituições públicas de ensino superior tinham um currículo

semelhante ao do curso de Licenciatura em Letras. Segundo a autora, foi apenas a partir de 2009, com a criação do curso de Bacharelado em Tradução, da UFPB, que as demais graduações nesta área começaram a se desvincular do curso de Letras:

> Das 11 graduações em Tradução, somente as mais recentes são Bacharelados em Tradução, aquelas das seguintes IES: UFPB, UFU e UFMG. Esse fato poderia nos levar a crer que as concepções curriculares das graduações das demais IES (UFRGS, Unesp, UnB, UFJF, UFOP, UFPR, UEM, UFPel) se caracterizaria por um "currículo mínimo" de Letras com algumas disciplinas da área dos Estudos da Tradução. (COSTA, 2018, p. 192)

A fim de comparar essa mesma situação com a dos cursos em instituições privadas de ensino superior, Costa estabelece uma diferença entre tais graduações. Em conformidade com o que escreve a autora, 50% das IES privadas formam não só tradutores, como também intérpretes. Porém, 88% dessas instituições ofertam um curso baseado no currículo do curso de Licenciatura em Letras.

Como argumenta a pesquisadora, um dos motivos pelos quais os cursos de formação de tradutores se vinculam aos cursos de Letras é o fato de tal profissão ainda não ser regulamentada pela Lei. Essa questão não só remete a aspectos políticos, bem como a discussões no próprio âmbito acadêmico com relação à problemática identitária dos discentes e ao posicionamento dos mesmos a respeito do curso ao qual estão inseridos.

Para exemplificar como ocorrem essas discussões, tomaremos por base minha experiência como ex-aluna (2014 - 2017) do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp. No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), localizado na cidade de São José do Rio Preto, dois cursos da área de Humanas parecem disputar um espaço de legitimidade no que diz respeito às suas identidades curriculares: o curso acima mencionado e o curso de Licenciatura em Letras.

Os alunos ingressantes no curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor se diferem dos discentes do curso de Licenciatura em Letras por meio da nomenclatura "Tradução". Isto é, os estudantes de bacharelado se denominam alunos "da Tradução" ao passo que os discentes de Licenciatura em Letras são considerados alunos "da Letras". Isso ocorre porque os alunos "da Tradução" veem a necessidade de fazer essa distinção, o que pode estar relacionado com o fato de o curso de Letras formar professores, algo que, em geral, não é o objetivo do aluno ingresso no bacharelado. Em contrapartida, a mesma distinção é estabelecida pelos alunos de Licenciatura em Letras, o que acreditamos estar relacionada com o fato de muitos tradutores em formação optarem por lecionar ao invés de seguir a carreira de tradutor, concorrendo, assim, com os alunos de Letras no mercado de trabalho.

Existem, também, outros motivos que fazem com que os alunos se identifiquem dessa forma, dentre eles um possível sentimento de superioridade intelectual dos alunos "da Tradução", visto que a concorrência às vagas disponíveis no curso em questão é maior do que no curso de Licenciatura em Letras. Além disso, outro fator responsável pela diferenciação entre tais discentes é a questão socioeconômica, uma vez que, diferentemente dos alunos "da Letras", grande parte dos alunos "da Tradução" provém de outra cidade e possui melhores condições financeiras para se estabelecer na cidade onde o curso é oferecido.

Essas diferenciações estabelecidas pelos e entre os alunos referidos anteriormente não ocorrem apenas nesse contexto, mas também no cenário da UFPB, por exemplo[20]. Assim, já retomando o argumento defendido anteriormente por Assis (2018), se o ofício do tradutor fosse regulamentado por Lei e se todos os cursos de Tradução se desvinculassem dos cursos de Letras – havendo, assim, uma modificação no Projeto Pedagógico dos cursos de Tradução para dar maior ênfase no estudo da tradução em si e desassociá-los de disciplinas voltadas para a Licenciatura –, quiçá grande parte dessas diferenças identitárias e socioeconômicas estabelecidas entre alunos de ambos os cursos fosse amenizada.

Tais questões são retomadas a seguir, principalmente quando analisamos a escolha dos discentes entre os cursos de Letras e Tradução. Com base nas teorias elencadas no primeiro capítulo e nos métodos que abordamos neste tópico, propomos, para dar continuidade, a análise dos dados obtidos.

[20] Chegamos a essa constatação durante a apresentação de um trabalho feita no ENTRAD 2019, realizado na universidade em questão. Ao tratar dessa separação feita pelos alunos do Ibilce, uma das discentes da UFPB que participava de minha apresentação comentou que o mesmo ocorria em sua realidade.

4 REPRESENTAÇÕES E(M) ANÁLISE

Tendo em vista que cada turma possui um máximo de 32 alunos, foram elaborados e distribuídos 128 questionários para as turmas do primeiro ao quarto ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Cada questionário contém quatro questões, tal como mencionado anteriormente.

Além dessas quatro questões respondidas pelos discentes, foi solicitado que os mesmos inserissem a seriação em que se encontravam e o par linguístico que estavam estudando para auxiliar na análise dos dados. É importante destacar que em nenhum momento os alunos se identificaram nos questionários, garantindo o anonimato dos mesmos durante a pesquisa.

Dos 128 questionários elaborados, 97 foram respondidos voluntariamente e entregues à pesquisadora. Desses 97, 16 foram preenchidos pelos alunos do primeiro ano; 27, pelos discentes do segundo ano; 30, pelos estudantes do terceiro ano; e 22, pelos alunos que se encontravam no quarto e último ano da graduação. Dois outros discentes que também responderam ao questionário não identificaram a seriação na qual estavam.

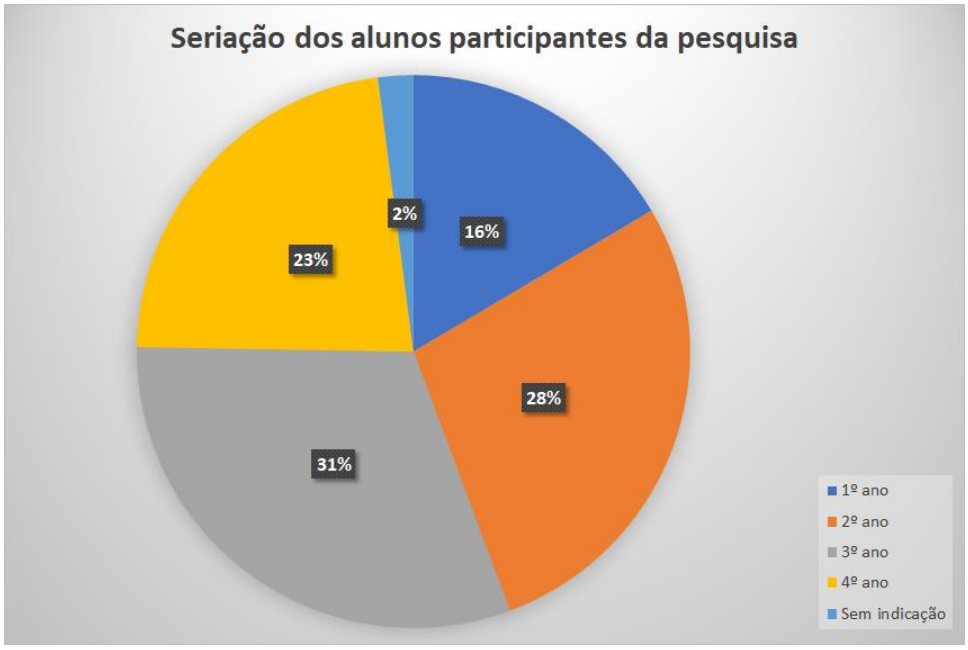
Para ilustrar os números mencionados acima, elaboramos gráficos com o intuito de auxiliar a leitura das informações. O gráfico a seguir mostra a porcentagem de questionários não respondidos em comparação com a porcentagem de questionários respondidos e entregues à pesquisadora. É necessário ressaltar que as porcentagens apresentam números aproximados.

Gráfico 1 – Questionários respondidos e entregues à pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora

É preciso considerar duas situações quando analisamos os dados desse gráfico. Primeiramente, a possibilidade de que algumas turmas, senão todas, participantes da pesquisa, tivessem menos de 32 alunos na época em que os questionários foram entregues. Em segundo lugar, a existência de um número possível de alunos que optou por não participar deste estudo.

Gráfico 2 – Seriação dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico acima, observamos a porcentagem aproximada de alunos que participaram desta pesquisa considerando a seriação em que eles se encontravam.

Para cada um dos 97 questionários respondidos, atribuímos letras e números de forma a ordená-los. Assim, os questionários foram enumerados de S1 (sujeito número 1) a S97 (sujeito número 97). Essa numeração tem por objetivo facilitar o manuseio do corpus, sobretudo no momento da elaboração da análise.

É fundamental evidenciar que não apresentaremos neste trabalho trechos de todos os participantes desta pesquisa, pois, se assim fizéssemos, a análise ficaria muito extensa e desprovida de interesse para o leitor. Entretanto, destacamos a grandeza dos conteúdos cedidos pelos discentes e nosso apreço pela participação desses 97 alunos, aos quais faço menção em meus agradecimentos.

Com base no corpus recolhido, faremos, a seguir, uma análise qualitativa das respostas[21] às questões elencadas nos questionários, tendo como intuito refletir acerca do discurso dos alunos e do modo como esses discursos estão atrelados à formação e transformação identitária dos discentes participantes desta pesquisa, e a determinadas representações sociais criadas e reproduzidas na sociedade. Vale ressaltar que utilizamos o dicionário online Caldas Aulete como auxílio para elaborar as análises.

4.1 Por que você escolheu fazer o curso de Tradução? Por que Tradução e não Letras[22]?

Ao analisar as 97 respostas para essa primeira questão, chamou-nos a atenção sete tópicos abordados pelos discentes que consideramos importantes para a análise desta pesquisa. O primeiro deles é o desinteresse pela carreira de professor. Eles também argumentam a respeito de seu desejo em se tornarem tradutores. Além disso, muitos discorrem sobre a questão do mercado de trabalho. Outros se posicionam a favor do aprendizado de duas línguas estrangeiras. Parte deles se pronuncia quanto a possibilidade do curso em questão abrir portas para outro curso desejado. Alguns tratam da facilidade que têm para aprender diferentes idiomas. E poucos estabelecem uma diferença entre a grade curricular dos cursos.

Com base nisso, analisaremos, a seguir, cada uma dessas questões que serão elencadas por meio de subtópicos.

4.1.1 Pelo desinteresse pela carreira de professor

Dos 97 estudantes voluntários desta pesquisa, 54 declaram terem optado por Tradução por não se interessarem pelo curso de Licenciatura em Letras; por não quererem dar aulas ou mesmo por acharem que é preciso talento para ensinar, algo que alguns desses sujeitos consideram que lhes falta. Um dos alunos também reproduz uma representação negativa do professor que se faz presente em seu discurso. Apresentamos, a seguir, trechos de alguns dos discursos que tratam da questão da falta de interesse pela área de ensino.

Não quis prestar o curso de Letras, pois, a princípio não pensava em me envolver em contextos de sala de aula. (S44)

No entanto, nunca cogitei fazer Letras porque nunca tive desejo de trabalhar como professor. (S55)

[21] Vale ressaltar que foi conservada a ortografia apresentada nas respostas dos questionários.

[22] No contexto mencionado, Letras se refere ao curso de Licenciatura em Letras, e não ao curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, conforme destacamos no capítulo anterior.

Escolhi o bacharelada (sic) *pois, na época não gostaria de fazer a Licenciatura e me formar professor. Não tinha o menor interesse em dar aulas.* (S69)

Escolhi Tradução pois nunca tive pretensão de dar aulas [...] (S90)

É possível perceber certa semelhança entre os discursos citados acima. Em todos eles os discentes utilizam um vocabulário específico e, em geral, intenso para tratar de seu posicionamento. Ao afirmar "[...] a princípio não pensava em me envolver em contextos de sala de aula.", o aluno deixa transparecer sua intenção em não se comprometer com questões relacionadas com o magistério, uma vez que o fragmento "não pensava em me envolver" está relacionado com o ato de não se implicar, se comprometer ou se enredar com algo.

No argumento de S55, em "[...] nunca tive desejo de trabalhar como professor", sobressaem-se questões como a falta de vontade, a despretensão, a indiferença do sujeito para com a profissão de professor, motivo pelo qual ele afirma não ter optado pelo curso de Licenciatura em Letras.

De forma semelhante se posiciona S69, que no sintagma "não tinha o menor interesse", mostra certa recusa, e, novamente, uma indiferença para assumir algo que não gostaria de fazer, no caso, dar aulas. Do mesmo modo opina S90 na construção "nunca tive pretensão", pois o vocábulo "pretensão" pode indicar intenção, desejo e ambição. Dessa forma, de acordo com o aluno, ele jamais teve a intenção de lecionar.

Nesses trechos, os discentes não justificam de maneira explícita o motivo pelo qual eles não têm interesse na carreira de professor. Entretanto, acreditamos que isso possa estar relacionado à questão da representação negativa que o professor "carrega" atualmente e que, consequentemente, leva grande parte dos alunos que prestam vestibular expressarem seu desinteresse em tal ofício e optarem por outras profissões.

Além do parecer desses alunos, outros expõem seu ponto de vista com base na suposição de que é preciso ter dom para ser professor, algo que julgam não ter. Elencamos, abaixo, alguns discursos que fazem menção a tal constatação.

Não me interessei pelo curso de Letras [...] *porque* [...] *acreditava que não tinha aptidão para ensinar alguém.* (S95)

Penso que, para lecionar, é necessário ter vocação, do mesmo jeito que qualquer outra profissão, e acredito não possuir tal vocação. (S42)

No discurso de S95, nota-se a crença do sujeito de que para lecionar é necessário ter uma capacidade inata, ou mesmo uma capacidade adquirida com o tempo, o que foi possível

atestar a partir da proposição “não tinha aptidão”. Similarmente, apoia-se o sujeito de número 42 ao compartilhar da mesma opinião que o estudante referido anteriormente. O excerto “é necessário ter vocação” remete à questão da importância de se ter uma capacidade inata, como também uma certa inclinação e talento para ensinar, que o sujeito declara não possuir.

Outro aspecto relevante apontado por um dos participantes da pesquisa se relaciona com a representação negativa do professor na atualidade.

Infelizmente, a profissão de professor, atualmente, no Brasil, é muito pouco valorizada, além de mal remunerada. (S27)

É interessante observar como S27 reproduz uma representação social criada e constantemente ecoada pela sociedade: a questão da desvalorização do professor. Nesse excerto, ao utilizar o vocábulo “infelizmente”, o sujeito expressa seu lamento com relação à situação atual da profissão mencionada acima, partindo de dois pontos cruciais que o levaram a essa questão: o desprestígio, verificado em “é muito pouco valorizada”, e a má remuneração desse profissional no Brasil.

No entanto, a desvalorização e a má remuneração, que até então, como verificado anteriormente, pareciam fazer parte dos motivos pelos quais os estudantes optaram pelo curso de Tradução e não pelo de Letras, também sucedem na profissão de tradutor. É o que argumenta S39:

Admiro quem opte por ensinar, como os que fazem Letras, e até acho interessante a área de ensino de português para estrangeiros, mas não acho que tenha talento para isso. A justificativa [por não ter escolhido o curso de Licenciatura em Letras] *não é tanto “porque ganha-se pouco”, pois senão não estaria fazendo Tradução.*

Nesse trecho, o sujeito expressa sua opinião a respeito dos estudantes que optam pela carreira da educação. O vocábulo “admiro” mostra a estima e o respeito que S39 tem pelas pessoas que optam por se formar professor. Além disso, ele demonstra seu interesse pela área de ensino, mas em seguida comunica a necessidade de talento para fazê-lo, o que afirma não ter. Nesse mesmo discurso, o sujeito aproxima a representação negativa do professor com a do tradutor ao afirmar “A justificativa [por não ter escolhido o curso de Licenciatura em Letras] não é tanto “porque ganha-se pouco”, pois senão não estaria fazendo Tradução.”, e conclui sua resposta comprovando que o fato de ele ter optado pelo curso de Tradução não está relacionado com a questão da remuneração.

A partir desses últimos argumentos e da declaração dos outros 54 alunos, seria possível depreender que mais da metade dos sujeitos participantes da pesquisa não optou por ingressar no curso de Licenciatura em Letras devido ao desinteresse pela profissão de professor, o que pode estar relacionado com a questão da representação negativa desse profissional, situação muito discutida por diversos estudiosos, dentre eles Coracini (2007), ou também com a crença de que é preciso ter dom para ensinar.

4.1.2 Pelo desejo de ser tradutor

Diferentemente das questões analisadas anteriormente, os participantes que defendem certo desejo em se tornarem tradutores trazem em seus discursos questões relacionadas com: o fato de já terem feito ou ainda fazerem algum tipo de tradução ou trabalho relacionado ao fazer tradutório; o desejo de *se tornar tradutor*, que pode ser depreendido por seus discursos; e a vontade de atuar na área.

Dois participantes mencionam em suas respostas certa experiência que tiveram/ainda têm com a tradução em seu dia-a-dia:

[...] *realizo orientação de expatriados e intercambistas como voluntário do YFU Brasil (org. de intercâmbios) com foco no entendimento e concórdia entre países e pessoas* [...] (S93)

[...] *eu já tinha traduzido alguns textos (em trabalhos da escola) e sempre gostava. Além disso, tanto amigos como professores sempre me diziziam* (sic) *que eu deveria fazer tradução ou que eu tinha "tudo a ver" com tradução.* (S79)

Ao tratar de seu trabalho voluntário, S93 aborda o foco "[...] no entendimento e concórdia entre países e pessoas [...]", função que se aproxima da prática tradutória, visto que se considera que a tradução deve possibilitar a aproximação entre pessoas e países diferentes. As palavras "entendimento" e "concórdia" parecem assim ter relação direta com o objetivo tradutório. É com base em sua experiência que o aluno reflete seu desejo em se tornar tradutor.

S79, por sua vez, traz para seu discurso o prazer e a satisfação que já tinha a respeito da prática tradutória, antes mesmo de sua entrada no curso. Em: "[...] tanto amigos como professores sempre me diziziam (sic) que [...] eu tinha 'tudo a ver' com a tradução", o sujeito evidencia o olhar do outro sobre si mesmo. A colocação "'tudo a ver' com a tradução" revela a identificação do estudante com a tradução em um momento anterior ao do início do curso.

Um dos tópicos que mais se destacou nas respostas a essa pergunta foi que apenas 21 alunos mencionaram que faziam Tradução porque *queriam ser tradutores*. Ainda dentre esses

discentes, alguns nem citaram a palavra “tradutor” em seus argumentos, mas substituíram-na pela prática da tradução, pelo traduzir, o que confirma o que Coracini (2007) menciona em seu trabalho acerca de o tradutor apagar sua identidade para dar espaço ao seu ofício. Assim, alguns deles defendem que *traduzir* é muito importante no mundo atual, mas não fazem menção ao tradutor.

Escolhi Tradução por ser a área que desejava atuar [...] (S74)

[...] *a ideia sempre foi trabalhar com tradução* [...] (S82)

Eu escolhi o curso de tradução [...] *pelo meu interesse no processo tradutório.* (S40)

[...] *acredito que o trabalho do tradutor é um dos mais importantes do mundo.* (S28)

Durante o ensino médio eu sonhava em traduzir livros [...] (S71)

Percebe-se que grande parte dos alunos se refere à sua escolha pelo curso de Tradução fazendo alusão à “área de atuação”, ao “trabalho com a tradução”, ao “interesse no processo tradutório”, ao “trabalho do tradutor”, ao “desejo de traduzir”, enfim, evidenciando o objeto em si, e não o *ser tradutor*.

Destacamos, aqui, o discurso de S28, no qual o sujeito relata sua crença na tradução como um dos trabalhos mais importantes do mundo. Nesse sentido, o aluno indica, de acordo com seu ponto de vista, que o trabalho do tradutor é imprescindível e necessário. Ademais, tal afirmação pode estar vinculada a uma certa tentativa de enaltecimento do ofício em questão, que se relaciona com o conceito de mania (euforia) tratado por Lages (1992).

Além disso, em “Durante o ensino médio eu sonhava em traduzir livros [...]”, S71 deixa transparecer que, durante sua passagem pela escola, traduzir era um sonho, um desejo que o estudante tinha e que pôde ser realizado.

Apresentaremos, a seguir, alguns relatos de discentes que demonstram explicitamente o desejo de ser tradutor:

Hoje em dia, minha vontade mudou, e quero ser tradutor e professor. (S87)

[...] *porque eu quero me tornar uma tradutora, mesmo que eu planeje no futuro também dar aulas.* (S78)

Sempre pensei exclusivamente em ser tradutora/intérprete [...] (S58)

[...] *tradutores foram responsáveis pela criação de civilizações inteiras. Há poder na tradução, e isso me faz admirar muito essa profissão.* (S39)

No discurso de S87, observamos uma mudança no posicionamento do sujeito. Percebe-se que outrora, talvez ao ingressar no curso, o aluno gostaria apenas de ser tradutor, mas que agora, como estudante já do quarto e último ano, almeja poder exercer ambas as profissões: a de tradutor e a de professor. Isso pode revelar que mesmo a imagem negativa do professor reproduzida pelo senso comum não afeta a vontade que o sujeito tem de ser professor.

Contrariamente a essa ideia, mostra-se o discurso de S58. A utilização dos vocábulos "sempre" e "exclusivamente" indica que a discente sempre considerou apenas ser tradutora e intérprete.

A questão da admiração pelo trabalho do tradutor é o foco do trecho de S39. A exaltação feita pelo sujeito ao tratar da criação de civilizações inteiras por parte de tradutores, e do poder existente na tradução assinala sua aspiração em se tornar tradutor. A noção de "civilização", aqui entendida como o desenvolvimento cultural de uma sociedade, é o que foi e continua sendo feito por diversos tradutores, conforme ressalta o aluno. Além disso, ele retoma a questão do "poder na tradução", problemática a que nos referimos anteriormente e que perpassa os trabalhos de Rodrigues (2008; 2012), Arrojo (1986) e Noce (2016).

É interessante destacar também que o aluno parece ter uma visão utópica acerca da prática tradutória quando trata da questão do poder. Essa concepção, como já apresentamos na primeira parte deste estudo, é muito discutida entre diversos teóricos da tradução. Como se pode observar, esse "poder" nem sempre é alcançado devido a diversos fatores que estão relacionados ao exercício da tradução, tais como a relação hierárquica entre tradutor x cliente, ou tradutor x agência, como também questões políticas que implicam relações de poder.

4.1.3 Pelo mercado de trabalho

Dentre as justificativas dos estudantes a respeito da escolha pelo curso de Tradução está a crença de que o mercado de trabalho é mais amplo para o profissional que se forma em Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Apontamos, em seguida, alguns excertos que abordam essa questão.

Escolhi Tradução e não Letras porque queria um curso que tivesse uma gama maior de atuação [...] (S84)

[...] *a tradução abre mais portas e oferece mais possibilidades.* (S29)

Escolhi o curso devido ao leque de caminhos que posso seguir depois de me formar, o curso oferece a oportunidade de estar em contato com diversos ramos. (S16)

[...] *Letras seria uma opção, mas eu não queria ser professora e queria ter mais opções, um mercado de trabalho mais amplo.* (S11)

[...] *além de ser um campo incrivelmente amplo e permite que, após a minha graduação, eu parta para áreas que envolvam minha paixão por línguas estrangeiras* [...] (S7)

Tanto no discurso de S84, como também nos relatos de S29 e S16, há uma aproximação entre os vocábulos eleitos para discutir a amplitude do mercado de trabalho para o tradutor. Os sintagmas "gama maior de atuação", "abre mais portas e mais possibilidades", e "leque de caminhos", intensificam, segundo os discentes, a variedade de áreas para atuar quando se opta pelo curso de Tradução.

Em S11, a aluna explicita que Letras poderia ser uma opção, mas que três questões impediram que ela preferisse o referido curso: o desinteresse pela profissão de professor, o número maior de ocupações a serem seguidas ao término do curso, e o mercado de trabalho mais amplo para o Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor.

Além do posicionamento apresentado anteriormente, os argumentos de todos os outros alunos citados envolvem sua convicção de que o mercado de trabalho é maior para o profissional da tradução e que, portanto, o tradutor poderá optar por diversas áreas de atuação quando tiver concluído o curso. Destacamos, aqui, o trecho de S7. Ao afirmar que o campo de atuação para tal profissional é "incrivelmente amplo", o sujeito revela um caráter inesperado de amplitude do mercado de trabalho para esse profissional.

Constatamos que a noção a respeito da abrangência do mercado de trabalho para o tradutor está presente no Projeto Pedagógico do curso. Apresentaremos, em seguida, um breve resumo sobre essa questão. De acordo com o Projeto Pedagógico, o mercado de trabalho para o tradutor é amplo no campo cultural, institucional e empresarial. Assim como tal profissional tem a possibilidade de se deslocar até um local específico para trabalhar, ele também pode executar seu ofício estando em qualquer lugar que tenha acesso à internet, atuando, portanto, como freelancer.

Ademais, ainda segundo consta do documento, o tradutor pode exercer sua profissão em editoras, onde existem oportunidades de traduzir obras estrangeiras, como também realizar versões de obras nacionais ou trabalhar com revisões. Outras chances de emprego podem ser encontradas em escritórios de tradução ou em instituições internacionais que atuem no país.

O profissional da tradução ainda pode optar por seguir carreira de tradutor juramentado, oficialmente nomeado tradutor público e intérprete comercial. Para tanto, é preciso ser aprovado

em um concurso público estadual, a partir do qual ele será recrutado para a elaboração de traduções de documentos oficiais e interpretações comerciais.

Outras áreas que não são mencionadas pelo Projeto Pedagógico do Curso, mas por meio das quais o tradutor pode exercer seu ofício é a legendagem, a localização, a interpretação, e a dublagem. Dessa forma, os alunos têm várias possibilidades de atuação que comprovam o fato de terem optado pelo curso de Tradução devido ao mercado de trabalho ser mais amplo.

Além disso, acreditamos que todo o destaque feito pelos discentes com relação à maior gama de empregos para o tradutor, que é um dos motivos pelo qual eles optaram pelo Bacharelado e não pela Licenciatura, possa ser uma forma de mascarar a reprodução da representação nociva do ofício de professor que está presente no inconsciente dos alunos e que aparece em um dos discursos por meio do trecho "mas eu não queria ser professora e queria ter mais opções".

4.1.4 Pela possibilidade de estudar duas línguas estrangeiras

Outro fator determinante que fez com que os discentes optassem pelo curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor em vez do curso de Licenciatura em Letras foi a oportunidade que tinham de aprender duas línguas estrangeiras, e não apenas uma, como ocorre em Licenciatura. Dos 97 discentes que responderam ao questionário, 38 disseram que escolheram o curso de Tradução por causa dessa possibilidade.

Escolhi tradução por causa das línguas estrangeiras, por ser duas e não apenas uma como na Letras. (S97)

A opção de [aprender] *uma língua só na Letras não é o suficiente.* (S75)

[...] *eu estava ciente de que em Letras só se pode escolher uma língua estrangeira, dessa forma, a possibilidade da escolha de duas línguas oferecida pelo curso de Tradução foi um atrativo bem maior.* (S50)

[...] *Após inúmeras aprovações em diversos cursos, as condições de Permanência Estudantil e a possibilidade de aprender duas línguas foram decisivas na minha escolha.* (S89)

É possível notar que S75 discorda de uma possível falsa noção de que aprender apenas uma língua estrangeira já basta ao afirmar "[...] não é o suficiente." Isso pode estar relacionado, dentre outras possibilidades, com o desejo que ele tem de aprender várias línguas, ou com o fato de considerar necessário aprender mais de uma língua estrangeira no âmbito de sua profissão.

S50 também se posiciona a favor do aprendizado de duas línguas estrangeiras e ainda destaca que essa característica do curso de Tradução despertou muito mais seu interesse pelo curso, questão expressa pelo aluno em "[...] foi um atrativo bem maior.". Além disso, o uso do vocábulo "atrativo" remete à noção de incentivo, de estímulo que o estudante teve no momento da escolha pelo curso.

É interessante destacar o posicionamento de S89. Observa-se em seu argumento que não foi só a possibilidade de estudar duas línguas o fator decisivo para sua entrada no curso de Tradução, mas também as condições de Permanência Estudantil – auxílios oferecidos pela universidade a fim de apoiar financeiramente os alunos de baixa renda –, o que coloca problemas políticos e econômicos no cerne das questões educacionais.

4.1.5 Pela possibilidade de abrir portas para outro curso desejado

Seis discentes, dos 97 participantes, afirmaram que seu objetivo inicial não era cursar Tradução, mas outras graduações que, por motivos diversos, os alunos não puderam frequentar. Alguns deles afirmam o seguinte:

A priori, minha intenção era fazer tradução no intuito de voltar-me para a interpretação. (S64)

Aos 13 anos, fiquei sabendo da profissão de intérprete. A partir daí, busquei muitas informações sobre quais cursos eu poderia fazer para me tornar uma intérprete e, então, conheci o curso de tradução que me daria uma base para o que eu realmente quero. (S46)

[...] *uma vez fui a intérprete de alguns refugiados que foram falar sobre a guerra da síria* (sic) *na minha escola. Naquele momento decidi que era isso que queria fazer. Tive que ficar em Rio Preto, onde o curso de Tradução não abrange em nada a Interpretação por falta de dinheiro para ir cursar UFU.* (S22)

Minha real intenção sempre foi estudar Ciências Sociais, e em uma universidade pública, mas não podia ir para fora da cidade e tal curso não é oferecido aqui gratuitamente. Então, optei por Tradução: ficaria na cidade, estudando em uma universidade pública, e num [curso] *que me abriria oportunidades futuras – principalmente de trabalho, para conseguir me manter fora e estudar o que realmente amo um dia.* (S51)

Verificamos semelhanças entre alguns discursos dos alunos. Em S64 e em S46, nota-se que ambos os estudantes pretendem atuar como intérpretes e que optaram pela tradução como uma "porta de entrada" para o curso de interpretação. S22 também relata seu desejo de cursar Interpretação, apesar da impossibilidade de realizá-lo devido a fatores econômicos. Chamou-nos a atenção seu relato acerca da experiência que teve como intérprete na escola. A partir disso, podemos refletir a respeito da experiência como um possível fator decisivo na escolha da

carreira a ser seguida pelos alunos. Vimos até o momento que experiências positivas com trabalhos relacionados à tradução levaram os discentes a optarem pelo curso em questão.

Novamente a condição financeira é sublinhada pelos estudantes. Tanto S22 quanto S51 se assemelham pelas questões econômicas que perpassam a impossibilidade atual de suas escolhas. Apesar disso, S51 percebe no curso de Tradução a possibilidade de conseguir um trabalho que lhe oferecerá futuramente a oportunidade de estudar o que tanto deseja: "Ciências Sociais, e em uma universidade pública", como relata o aluno.

4.1.6 Pela facilidade e desejo de aprender línguas estrangeiras

Dos 97 participantes, 85 afirmaram terem optado pelo curso de Tradução por gostarem de línguas estrangeiras; terem facilidade em aprender diferentes línguas; por desejarem trabalhar com idiomas; e por se interessarem por áreas que envolvem o uso de línguas estrangeiras.

Eu sempre gostei muito de estudar diferentes línguas e culturas e vi na tradução uma forma de trabalhar com aquilo que amo. [...] (S20)

Porque eu me interessei pela área, e sempre tive facilidade e habilidade com idiomas estrangeiros. [...] (S3)

Porque sempre tive uma paixão muito grande por aprender e manusear línguas estrangeiras. Ver como aspectos gramaticais, linguísticos e culturais podem ser bem diferentes nas variadas línguas sempre foi algo que me fascinou grandemente. [...] (S50)

Nota-se que a grande maioria dos participantes da pesquisa diz gostar de aprender línguas estrangeiras. No discurso de S20, é possível perceber que esse interesse é ainda maior. Em "sempre gostei muito de estudar diferentes línguas", os vocábulos "sempre" e "muito" indicam que a predisposição do sujeito para aprender outras línguas é contínua e intensa.

A questão da predisposição também está presente no argumento de S3, porém, dessa vez, ela está ligada à ideia de facilidade, de ter habilidade com algo. Nesse caso, o discente afirma ter destreza para aprender línguas estrangeiras.

No excerto "[...] sempre tive uma paixão muito grande por aprender e manusear línguas estrangeiras [...]", nota-se que S50 fala da paixão pela língua do outro, que se torna, para si mesmo, objeto de desejo. Vale ressaltar, também, a questão da heterogeneidade linguística elencada pelo sujeito. Essa questão está presente em "[...] aspectos gramaticais, linguísticos e culturais podem ser bem diferentes nas variadas línguas. Assim, ao tratar de alguns dos aspectos

que diferem de língua para língua, tais como a gramática e a cultura, o aluno revela a existência da heterogeneidade linguística bem como a sua intenção de conhecer e "manusear" tais aspectos.

4.1.7 Pelo foco dos cursos ser diferente

Outros discentes sustentaram sua escolha pelo curso de Tradução ao tratarem do foco diferente de ambos os cursos.

Enquanto o curso de Letras é mais voltado para a gramática do português e à cultura brasileira, o curso de Tradução volta-se ao aprendizado de outras línguas e culturas, assim como no aperfeiçoamento e prática destes outros idiomas. (S5)

A maior disponibilidade de matérias de língua e linguística em contraste com gramática e análises literárias presentes em mais disciplinas do curso de licenciatura. (S1)

Observamos que o argumento de S5 é sustentado pela diferença apontada pelo sujeito entre ambos os cursos, o que se pode confirmar pela grade curricular[23]. Além disso, a grade curricular do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor e do curso de Licenciatura em Letras comprovam tal diferença.

Já com relação à justificativa de S1, notamos que o sujeito procura contrastar as disciplinas dos referidos cursos. No entanto, o discente aponta o fato de que as disciplinas de língua e linguística estão presentes na grade curricular das duas graduações. Dessa forma, o aluno pode ter se confundido ao tentar posicionar sua escolha. Isso pode ter ocorrido também pelo fato de que o curso de Licenciatura em Letras tem maior base em disciplinas com foco na literatura, o que pode ter contribuído para esse argumento do aluno.

Todas essas questões que dizem respeito ao posicionamento dos tradutores em formação estão relacionadas com sua identidade. Tratarei com mais profundidade da identidade do sujeito tradutor na quarta e última pergunta do questionário.

4.2 Com qual língua, do par linguístico que você estuda, você mais se identifica? Por quê? Quais são suas impressões com relação à cultura veiculada por essa língua?

[23] Inserimos, ao término deste trabalho, anexos das grades curriculares de ambos os cursos com o intuito de verificar a divergência entre os cursos.

4.2.1 Primeira língua: o francês

Dos 97 participantes da pesquisa, 39 estudam francês como primeira língua e 58, inglês. Desses 39 estudantes de francês, apenas 15 dizem se identificar com essa língua. Dentre os argumentos mais recorrentes estão: a beleza da língua, o desafio em estudá-la, e o fato de já ter estudado francês antes. Traremos, a seguir, alguns trechos que comprovam tais argumentos.

[...] *acho a língua muito bonita e a cultura é bem diferente da nossa.* [...] (S8)

[...] *O francês tem se apresentado um desafio, mas no bom sentido.* [...] (S7)

Identifico-me mais com o francês, por já ter estudado a língua antes e morado na França (sic). [...] (S85)

[...] *me interessei pela língua francesa, que eu acho muito bonita, e pelos aspectos da cultura francesa: a arquitetura, a história, a culinária, os costumes, a educação, etc.* [...] (S78)

Com relação ao argumento de S8, ao afirmar "[...] a cultura é bem diferente da nossa.", o sujeito revela por meio do sintagma "bem diferente" o quão distinta ele crê ser a cultura francesa em comparação com a brasileira. Apesar desse fator ter sido a justificativa de muitos alunos por se identificarem com outra língua e não com o francês – como veremos adiante – S8 deixa revelar o desejo pelo outro.

Para analisar o trecho de S7, optamos por fragmentar o ponto de vista do aluno em dois momentos diferentes. Em "O francês tem se apresentado um desafio [...]", espera-se, a partir dessa oração, que o aluno desenvolva sua resposta com base em uma visão negativa de como tem sido aprender francês na faculdade, uma vez que o vocábulo "desafio" se relaciona com algo que é difícil de realizar, que demanda muito esforço, e que também pode ser visto como um problema. Apesar da expectativa acerca de seu argumento ser negativa, o estudante a modifica por meio da conjunção adversativa "mas" em "[...] mas no bom sentido. [...]", indicando um lado bom do desafio em aprender francês. Além disso, o sujeito demonstra implicitamente certo desejo pelo outro, pelo desconhecido, que se faz interessante, diferente e desafiador, motivo pelo qual ele possui maior identificação com tal língua.

Por outro lado, S85 afirma se identificar mais com o francês por já ter aprendido a língua antes e por já ter vivido em um país no qual a língua francesa é dominante. Com base nisso, é possível depreender que o fato de o aluno já estar familiarizado com aquela língua e cultura pode ter facilitado a sua identificação com a mesma, isto é, sua experiência prévia pode ser um dos fatores que o motivou a se identificar mais com tal idioma.

Já em S78, é possível observar que o aluno se identifica mais com a língua francesa pela beleza da língua e por aspectos culturais que chamam sua atenção. Dessa forma, o que atrai o interesse do aluno são elementos específicos e simbólicos dessa língua/cultura do outro, que colaboram para a formação de uma identidade desejada, nesse caso, a identidade francesa.

Assim, foi possível perceber que os argumentos dos alunos acerca de sua identificação com o francês apresentam características semelhantes das apontadas outrora por Coracini (2007), uma vez que, em sua obra, a autora também trata do desejo que os sujeitos falantes de línguas têm pela língua do outro, ou seja, pela língua estrangeira, que se faz diferente, e que é notada pelos sujeitos.

Já com relação às impressões veiculadas pela cultura francesa, a maioria dos alunos demonstra uma visão estereotipada, alguns se baseiam em conhecimentos adquiridos a respeito dessa cultura, e um dos sujeitos fala sobre a experiência que teve ao morar na França.

[...] *Minhas impressões são bem estereotipadas, passando aquela ideia de sofisticação e elegância de qualquer coisa que viesse da França.* (S48)

[...] *Tenho a impressão de que a cultura veiculada pelo FRANCES* (sic) *é muito rica, mas que não temos muito acesso. Embora a internet nos proporcione muita informação sobre tudo, me parece ter bem menos coisas do Frances* (sic)*, e ainda, bem menos coisas acessíveis a quem não fala francês.* (S30)

[...] *A cultura francesa me parece muito atual e natural para quem não a conhece. Parece que as coisas funcionam com mais êxito de acordo com o lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade".* (S29)

[...] *Me parece, porém, que os franceses são muito cultos (no sentido de se envolverem com a cultura – livros, cinema, teatro, museus, etc.) e que valorizam muito seu país e seus costumes.* (S58)

Ao se valerem de estereótipos em suas impressões com relação à cultura francesa, diversos sujeitos reforçam uma representatividade que nem sempre é real. S48, por exemplo, demonstra quais são suas impressões por meio "da ideia de sofisticação e elegância", o que pode estar relacionado tanto à época em que a França era uma monarquia, aos palácios, à nobreza, como também à visão romântica atribuída à Paris, enfim, a aspectos culturais que estão presentes na percepção dos alunos a respeito dessa cultura.

Ao utilizar a expressão "me parece", S58 e S29 deixam explícito que seus argumentos são sustentados apenas por crenças a respeito da cultura francesa. Essa questão da crença e dos estereótipos partilhados pelos sujeitos foi tema da tese de Simão (2009), na qual a autora trata, dentre outras noções, sobre o impacto dessas questões na opinião de alunos a respeito da tradução em língua espanhola. Em S58, por exemplo, nota-se que o sujeito se utiliza de suas impressões para falar sobre o outro. Para ele, os franceses são "muito cultos", e valorizam seu país, questões que são evidenciadas pelo aluno.

Com relação à percepção de representatividade, vale ressaltar o argumento de S29. Em "Parece que as coisas funcionam com mais êxito de acordo com o lema 'Liberdade, Igualdade e Fraternidade'", pode-se depreender que o sujeito remete aos temas da revolução francesa como assuntos importantes para qualquer cultura, mas evidenciando aqui o elogio que o aluno faz à cultura francesa ao tratar da questão do "êxito". Pode-se afirmar, também, que as noções reivindicadas pela revolução francesa são consideradas ímpar para o discente, uma vez que ele expressa que é com base nesse lema que, segundo lhe parece, "as coisas funcionam com mais êxito".

Gostaríamos de sublinhar o argumento de S30. Ao dizer: "[...] Tenho a impressão de que a cultura veiculada pelo FRANCES (sic) é muito rica, mas que não temos muito acesso. Embora a internet nos proporcione muita informação sobre tudo, me parece ter bem menos coisas do Frances (sic), e ainda, bem menos coisas acessíveis a quem não fala francês.", o sujeito parece expressar sua insatisfação com relação à falta de informação sobre a cultura francesa veiculada na mídia. Vale ressaltar que essa falta de divulgação de conteúdo acerca do diferente, do não-americano principalmente, contribui para reforçar ainda mais a hegemonia estadunidense.

4.2.2 Segunda língua: espanhol/italiano

Dos 39 alunos que estudam o francês como primeira língua, 21 afirmam ter se identificado mais com a segunda língua, sendo 7 do italiano e 14 do espanhol. Dentre os argumentos mais recorrentes estão: a semelhança cultural com o Brasil, a questão da descendência, a dificuldade em aprender francês na faculdade, o fato de já ter estudado a segunda língua anteriormente ao seu ingresso no curso.

[...] *mais proximidade cultural com o idioma italiano. Pela expressão, tom, lógica de pensamento na formulação de orações, eu encontro maior relação entre a minha variante de língua (meu traço cultural pessoal) e o italiano: sons mais abertos, construções gramaticais mais simples e herança linguística próxima ao latim.* [...] (S77)

[...] *já tive descendentes italianos na minha família e sempre quis aprender essa língua.* (S46)

[...] *já havia estudado um pouco durante o ensino fundamental e tive contato com uma intercambista mexicana que me incentivava muito com o idioma.* [...] (S15)

Me identifico mais com o espanhol, porque é a língua que melhor consigo lidar, isto é, a que melhor assimilei nesses quase quatro anos de curso e consigo manipular na fala e na escrita com certa propriedade. [...]. *Mas não desgosto do Francês* (sic) [...] *só acho tudo o que é francês um pouco mais "estrangeiro" e distante.* (S91)

Todos esses discursos são significativos no âmbito deste trabalho. Primeiramente, com relação à proximidade cultural é possível notar no argumento de S77 que a sensação de identificação com o idioma italiano é maior, pois o sujeito se sente “em casa”, como se a língua e a cultura italiana se aproximassem de sua variante do português de tal forma que o aluno encontrasse nela a língua do gozo, do “poder dizer e se expressar”, como apontado por Coracini (2007).

Já S46 afirma se identificar mais com o italiano por uma questão de descendência, que implicitamente nos leva a pensar na questão da familiaridade com tal língua que o aluno deseja alcançar, da possibilidade do “poder se dizer”.

O argumento de S15 também se aproxima do fato de o sujeito se sentir mais “à vontade” com a segunda língua, no caso o espanhol, do que com a primeira, o francês. Isso ocorre por dois motivos: primeiramente, porque o aluno já teve a oportunidade de estudar essa língua no ensino fundamental, como ele afirma em “[...] já havia estudado um pouco durante o ensino fundamental [...]”. Dessa forma, essa língua não é mais uma “novidade” para o discente, uma vez que existe a possibilidade de ele já estar “familiarizado” com ela. Assim, ela pode ter deixado de ocupar o lugar do estrangeiro, do diferente, do estranho. E, o segundo motivo está relacionado com a experiência que teve com uma intercambista mexicana, o que o incentivou a continuar estudando a língua espanhola. Mais uma vez, a questão da experiência pode ter direcionado a identificação do aluno por uma língua e não pela outra.

Chamamos a atenção aqui para o argumento de S91. Apesar de o discente tratar da dificuldade de aprender a língua francesa quando comparada à língua espanhola, ele traz um argumento que reforça as noções de língua materna e estrangeira tanto questionadas por Coracini (2007). De acordo com a autora, para alguns falantes de mais de uma língua, existe um contraste entre língua materna e língua estrangeira, dado que a língua materna pode ser considerada como o lugar do repouso, do gozo, ao passo que a língua estrangeira é o espaço do estranho, isto é, do diferente, do estrangeiro e do desconhecido. Ao dizer: “[...] Mas não desgosto do Francês [...] só acho tudo o que é francês um pouco mais ‘estrangeiro’ e distante.”, apesar de o aluno demonstrar que não desgosta da língua francesa, ele distancia o francês de sua língua materna e o caracteriza como “mais estrangeiro”, como o diferente, reforçando a problemática da língua estrangeira como a língua do outro, na qual não há um espaço do “poder se expressar”.

Diferentemente de como o estudante trata de sua opinião acerca da língua francesa, é possível notar que o sujeito se sente muito mais “à vontade” com relação ao espanhol, já que

de certa forma o aproxima do português, de sua língua materna, da língua em que o sujeito se sente livre: “Me identifico mais com o espanhol, porque é a língua que melhor consigo lidar, isto é, a que melhor assimilei nesses quase quatro anos de curso e consigo manipular na fala e na escrita com certa propriedade. [...] ”.

Ainda com relação ao argumento de S91, é possível observar o uso do verbo “lidar”. Ao afirmar “Me identifico mais com o espanhol, porque é a língua que melhor consigo lidar [...]”, o aluno, além de comparar seu aprendizado do espanhol com o do francês, também expressa certa dificuldade para aprender o espanhol ao dizer “é a língua que melhor consigo lidar [...]”. Dessa maneira, ele demonstra, de forma implícita, que no desafio entre aprender francês e espanhol, isto é, diante da dificuldade de compreender o outro, o estrangeiro, o estranho, ele ainda prefere o espanhol. No entanto, apesar da batalha constante do sujeito com tal língua, ele demonstra que essa é a língua com a qual ele se sente mais “seguro” tanto para manusear na fala quanto na escrita.

Vale ressaltar a questão relacionada ao desejo de completude e domínio das línguas. Em “[...] a que melhor assimilei nesses quase quatro anos de curso e consigo manipular na fala e na escrita com certa propriedade. [...]”, verificamos que o aluno não expõe seu desejo de completude, ao contrário, ele revela essa impossibilidade já quase ao término do curso, salientando que o espanhol foi a língua que melhor aprendeu. Neste mesmo excerto, o estudante trata da manipulação que faz das línguas em sua fala e escrita. O vocábulo “manipular” adquire em seu discurso o sentido de trabalhar com, usar, manusear algo, no caso em específico, a língua. Entretanto, o uso desse vocábulo dá a entender que o discente se apropria da língua primeiramente para em seguida poder usá-la, o que nos remete à noção tratada por Deângeli (2012) a respeito da língua não se deixar apoderar, ou seja, da impossibilidade de se apropriar de uma língua, quer seja ela materna ou estrangeira, mesmo se a manipulação existe, ela nunca é completa.

Dos outros 3 alunos restantes que estudam a língua francesa como primeira língua, 2 afirmam se identificar com ambas as línguas, sendo que 1 deles estuda o espanhol como segunda língua e o outro, o italiano. Essa identificação dupla nos leva a refletir sobre a questão da identidade do sujeito. Ora, se nossa própria identidade nunca é una, fixa, estável e homogênea, nossa identificação pelas línguas que estudamos também não necessita ser homogênea e apenas uma. Nesses excertos é possível perceber que ambos alunos demonstram seu interesse não apenas por um único outro, mas por dois outros diferentes do eu, por duas culturas diferentes da minha, pelo duplo diferente. Além desses 2 alunos, um último afirma não saber ainda com qual língua se identifica mais.

Acho que não me identifico com um (sic) *das línguas mais que a outra.* (S31)

[...] *é muito difícil para mim simplesmente escolher uma língua favorita.* (S93)

Não sei. [...] (S35)

Com relação à impressão da cultura veiculada pela língua (segunda) com a qual o aluno mais se identifica, os argumentos mais recorrentes tratam da proximidade de tal cultura com a cultura brasileira.

[...] *Também tenho um interesse muito grande pela literatura hispano-americana e suas demais expressões artísticas, que são riquíssimas, e por suas culturas tão plurais, que podem ser tão distintas e ao mesmo tempo tão próximas da nossa.* [...] (S91)

[...] *A meu ver, a cultura espanhola é expansiva e acolhedora, e em alguns aspectos se assemelha a nossa cultura, já que a população em geral de lá é mais animada e acolhedora se comparada a outros lugares da Europa.* (S9)

[...] *Com relação a* (sic) *cultura eu me identifico bastante com e vejo muita semelhança com a cultura em que cresci inserida.* [...] *a língua italiana bem como seus hábitos, costumes, vivência são mais próximos da minha realidade e tem* (sic) *mais "jeito de casa".* (S18)

[...] *é uma cultura que encontra maneiras de permanecer tradicional e sofisticada sem perder o traço popular na maneira de falar. A questão do apego às artes e história na cultura italiana é algo que admiro bastante* [...]. *Para mim, italiano é arte, história, expressão e, mesmo assim, uma comunicação simples e familiar.* (S77)

No argumento de S91, é possível notar que o sujeito ao mesmo tempo que aproxima a cultura hispano-americana da nossa, também a distancia por meio do uso de vocábulos antônimos como "distintas" e "próximas". Portanto, a questão da semelhança cultural com o Brasil não é comprovada em seu discurso. Destacamos aqui também o interesse do aluno pela referida cultura, visto que ao afirmar "[...] suas demais expressões artísticas, que são riquíssimas, e por suas culturas tão plurais [...]", o uso do superlativo em "riquíssimas" e do advérbio "tão" parecem comprovar uma visão romântica do discente a respeito da cultura hispano-americana.

Além desse argumento, em S9 a questão da proximidade cultural é explicitada principalmente pelo uso dos vocábulos "animada" e "acolhedora", que, em geral, são características atribuídas à cultura brasileira. Ademais, o sujeito compara implicitamente a cultura acolhedora da Espanha com outras culturas que não o seriam, talvez a da França.

Além desses argumentos, em S18 o sujeito enfatiza a proximidade entre a cultura italiana e a brasileira, reiterando, assim, a questão da aproximação com o que é materno, com o que é familiar. Ao afirmar "[...] a língua italiana bem como seus hábitos, costumes, vivência

são mais próximos da minha realidade e tem (sic) mais "jeito de casa", o aluno aponta quais são os fatores culturais presentes na cultura italiana que se aproximam tanto dos aspectos culturais brasileiros a ponto de o sujeito afirmar que tal cultura tem "jeito de casa", o que mais uma vez evidencia a questão do "poder se expressar" por meio da língua estrangeira, que neste caso é considerada pelo aluno mais como materna.

Com relação ao discurso de S77, verificamos que o sujeito também se identifica mais com a língua italiana devido a traços culturais, como o apego do povo italiano por sua arte e história. Apesar de essa cultura ter uma identidade constituída por elementos complexos, o sujeito reconhece que o italiano, diferentemente do francês, é comunicado de maneira "simples e familiar", trazendo mais uma vez a questão da aproximação com a cultura brasileira ao discurso.

4.2.3 Primeira língua: o inglês

Dos 97 alunos que responderam ao questionário, 58 estudam o inglês como primeira língua. Desses 58, 32 estudam italiano como segunda língua e 26, espanhol. Com relação à identificação dos discentes com uma das línguas que estuda, 44 afirmaram se identificar mais com o inglês. O motivo mais recorrente está relacionado com a questão de o sujeito ter tido maior contato com a língua inglesa, antes de entrar na faculdade, o que fez com que adquirisse um desejo maior de estudá-la. Outra razão que justifica a identificação dos alunos com a língua inglesa é o fato de estarem rodeados de diversos conteúdos produzidos em tal língua.

[...] *em primeiro lugar porque é a única que eu realmente conheço e eu não considero que a faculdade tenha me fornecido recursos suficientes para aprender minha segunda língua. Em segundo lugar, por estar mais presente no meu dia-a-dia, em filmes, musica* (sic), *etc.* (S82)

[...] *Sempre me identifiquei mais com o inglês desde pequeno. Envolvente e hegemônica.* (S62)

Com o inglês, com certeza, porque a cultura americana está muito mais difundida no Brasil, então o contato que eu tive com o idioma foi praticamente inevitável. Desde muito pequena [...] *eu queria muito conseguir entender tudo, todas as músicas e filmes. Isso me incentivou muito.* (S38)

[...] *por já ter entrado na faculdade quase fluente e por ser muito gostosa de falar*. [...] (S19)

Destacamos nesta análise o argumento de S82. Ao afirmar "é a única que eu realmente conheço", o sujeito parece ter alcançado a tão desejada completude na língua inglesa, que apesar de não ocorrer com a segunda língua, o aluno não deixa de desejá-la para si: "minha segunda língua". Nesse excerto, o aluno parece querer se apropriar da língua ao afirmar "minha", algo impossível, como destaca Deângeli (2012). Além disso, o discente trata de questões político-

educacionais, como a falta de recursos suficientes para aprender a segunda língua na faculdade. É importante destacar aqui que o curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp, tem por objetivo formar tradutores habilitados em apenas uma língua: inglês ou francês. No entanto, nota-se o desejo de S82 de ter maior conhecimento na segunda língua.

Já os argumentos de S62 e S38 relacionam-se à questão da hegemonia. Ao afirmar "[...] Sempre me identifiquei mais com o inglês desde pequeno. Envolvente e hegemônica.", o sujeito aponta uma característica que pode ser considerada positiva e um aspecto "polêmico" da língua, a qual, por ser em sua opinião "envolvente", chama sua atenção e o atrai. No entanto, ao dizer que ela é hegemônica, é possível depreender que há uma cultura dominante em termos histórico-culturais, como também em termos político-econômicos, que direciona a língua inglesa a diferentes lugares e povos do mundo todo, o que, de certa forma, nos remete à ideia original da Torre de Babel, segundo a qual determinados povos tinham por objetivo estabelecer uma única língua como universal.

É possível notar que os mesmos aspectos culturais que colaboram para a hegemonia da língua inglesa caracterizam o seu estado de constante mudança, uma vez que a sua utilização pelos falantes e as relações desses mesmos falantes com outras culturas geram as transformações linguísticas historicamente observadas.

Além dessas noções que foram tratadas anteriormente, gostaríamos de pontuar dois argumentos: os de S38 e S19.

Ao falar de sua vontade de aprender a língua inglesa desde criança, o sujeito afirma: "eu queria muito conseguir entender tudo, todas as músicas e filmes". A partir desse relato, S38 demonstra seu desejo de compreender em totalidade a língua inglesa, vontade que é muito intensa, visto que o aluno pretende aprender "tudo" o que se relaciona com tal língua, entender "tudo" o que falam. Esse desejo é apenas uma ilusão de muitos aprendizes de línguas, pois as mesmas estão em constante (trans)formação e nunca se completam.

Algo semelhante ocorre com S19. Ao declarar "[...] por já ter entrado na faculdade quase fluente [...]", uma possível interpretação de sua frase é a de que o sujeito anseia por um aprendizado amplo da língua já que não se considera fluente na mesma, ou seja, ele sente falta de algo que ainda não está completo. Talvez por esse motivo o discente tenha ingressado no curso em questão, pois acredita que essa graduação possa lhe dar a fluência completa tão desejada, mas impossível de ser alcançada.

Com relação à cultura veiculada pela língua inglesa, nota-se que diversos alunos tratam da questão da hegemonia estadunidense, mesmo que de forma implícita em seus discursos. No contexto desta análise, destacamos:

[...] *As culturas dos países que têm o inglês como língua oficial, principalmente os Estados Unidos e Inglaterra, não me trazem bons pensamentos devido ao caráter colonialista que possuem* [...]. (S67)

[...] *Creio que de maneira geral, devido ao domínio da língua inglesa no mundo inteiro, a maior parte da cultura ocidental se assimila com a norte-americana, apesar de que nem sempre nos damos conta disso.* (S50)

[...] *a cultura do inglês me parece esmagadora, se infiltrando nas culturas alheias cada vez mais.* (S96)

[...] *Mas uma das coisas que me chama a atenção é uma certa prepotência de alguns falantes* [nativos?] *de língua inglesa, no sentido em que é esperado que todas as pessoas entendam quando se fala inglês (pessoas de outros países e falantes de outras línguas).* (S81)

Nos argumentos citados acima, é possível verificar a percepção dos alunos com relação à influência que um dos países de língua inglesa tem sobre outras culturas, dentre elas a brasileira. Isso reforça certo poder de determinada nação para divulgar cada vez mais seus conteúdos mundialmente, desvalorizando, dessa forma, as culturas dos demais países, principalmente dos que estão em desenvolvimento. Ao declarar: "devido ao caráter colonialista que possuem", o sujeito 67 expressa sua insatisfação com relação à cultura de alguns países de língua inglesa. O motivo disso pode estar relacionado com o fato de que essas nações, não só historicamente, como também culturalmente e economicamente, têm grande influência sobre os países mais pobres. De forma análoga se encontram os argumentos de S50 e S96. No trecho: "a maior parte da cultura ocidental se assimila com a norte-americana, apesar de que nem sempre nos damos conta disso", observa-se que S50 assinala a magnitude de uma determinada cultura dominante ao destacar que nem sempre é possível notar que estamos assimilando a cultura norte-americana. Isso ocorre a tal ponto que muitas vezes não sabemos mais diferenciá-la de nossa própria cultura. Não obstante, em "[...] a cultura do inglês me parece esmagadora, se infiltrando nas culturas alheias cada vez mais", S96 descreve a dominação da cultura do inglês de forma negativa, uma vez que os vocábulos "esmagadora" e "se infiltrando" possuem conotação nociva e ressaltam um caráter invasivo da mesma. Assim, o discente trata de uma cultura capaz de exercer certa opressão a fim de estar presente mundialmente.

Também é interessante ressaltar o último argumento citado anteriormente. Nele, o sujeito 81 aborda a questão da superioridade de determinados falantes do inglês, que, em nossa interpretação, se refere aos falantes nativos. O vocábulo "prepotência" e o trecho "[...] é esperado que todas as pessoas entendam quando se fala inglês (pessoas de outros países e falantes de outras línguas).", confirmam a crítica feita pelo aluno concernente a um comportamento arrogante de alguns falantes nativos da língua inglesa. Esse sentimento de superioridade colabora com uma maior desvalorização de culturas locais.

4.2.4 Segunda língua: espanhol/italiano

Dos 58 alunos participantes desta pesquisa que estudam inglês como primeira língua, 4 deles afirmam se identificar mais com a língua italiana, 3 com a língua espanhola, 4 desses discentes dizem se identificar com ambas as línguas que estudam, 2 estudantes apontaram ainda não saber com qual língua se identificam mais e 1 deles declarou que não se identifica com nenhuma das línguas estudadas.

Os alunos que se identificam mais com a segunda língua, seja ela o italiano ou o espanhol, declaram que isso se deve pela proximidade cultural dos países onde se falam tais línguas com o Brasil, pelo melhor desempenho que apresentam nessa língua e por terem mais facilidade em aprender esse segundo idioma em relação ao primeiro. Suas impressões com relação à cultura também estão ligadas à questão da familiaridade:

[...] *Gosto muito da cultura italiana e me sinto muito mais ligada a ela do que à inglesa.* (S70)

[...] *Eu aprecio a cultura dos países anglófonos (e conheço os defeitos) sem esquecer da minha própria. Eu não sei quase nada da cultura italiana, mas me sinto um pouco confortável com a forma como se expressam. Me lembra mais da minha própria, em português.* (S75)

[...] *Vejo a cultura hispanohablante como muito rica e diversificada. Os diversos países produzem bens materiais e culturais fascinantes. Os povos se mostram alegres e prestativos, com muita história pra contar. Acredito que a proximidade com muitos países cause um sentimento de pertencimento coletivo: somos todos latinos.* (S69)

Em S70, o sujeito pontua ter maior ligação com a língua italiana do que com a língua inglesa. Nesse excerto, o aluno não explicita quais são os motivos desse elo, mas eles podem estar relacionados tanto à questão da proximidade cultural com o Brasil, visto que essa questão é bastante reforçada pelos discentes, como também a aspectos semelhantes compartilhados entre os idiomas.

No discurso de S75, observa-se um caráter de resistência anunciado pelo sujeito. Ao afirmar: "[...] Eu aprecio a cultura dos países anglófonos (e conheço os defeitos) sem esquecer da minha própria. [...]", o aluno demonstra que gosta da cultura dos países anglófonos, ao mesmo tempo que trata de determinados "defeitos" dessa cultura que não são explícitos em seu discurso. Apesar de gostar da cultura de países anglófonos, o estudante revela um aspecto nacionalista em seu excerto ao defender sua própria cultura, uma vez que ele demonstra não "apagá-la" em favor da cultura do outro. Além disso, ao dizer: "Eu não sei quase nada da cultura italiana, mas me sinto um pouco confortável com a forma como se expressam. Me lembra mais

da minha própria, em português", o aluno aproxima a cultura italiana da brasileira, o que, de acordo com ele, representa maior familiaridade entre ambas.

Nesse sentido, o argumento de S69 assemelha-se ao de S75, uma vez que o aluno trata da questão da familiaridade e da proximidade física entre o povo brasileiro e o povo *hispanohablante*, reforçando a questão do pertencimento apontada por Bauman (2005). Ao afirmar: "[...] Acredito que a proximidade com muitos países cause um sentimento de pertencimento coletivo: somos todos latinos", o aluno deixa transparecer por meio da crença na existência desse sentimento de pertencimento que o povo latino-americano tem uma única identidade, parecendo, assim, não haver conflitos identitários entre esses povos.

Dos discentes que se identificam com ambas as línguas estudadas, 3 deles são do par linguístico inglês/espanhol. Dois desses tratam da falta de disciplinas no curso voltadas para o estudo da cultura espanhola/hispano-americana, algo que gostariam de aprender durante o curso:

[...] *mas a* [cultura] *relacionada à língua espanhola acaba sendo deixada de lado devido à falta de aulas mais específicas.* (S61)

[...] *com relação à cultura da língua espanhola sinto que é comprometida por ser segunda língua e não ter aulas específicas, como no inglês. Sempre tive um grande encanto e curiosidade, tanto que tentei abrir uma matéria optativa da Letras que trataria da cultura Hispanoamericana, porém a matéria não abriu e o pessoal da Tradução não pode fazer as disciplinas da Letras.* (S94)

Em ambos os trechos mencionados acima, os discentes tratam de uma menor importância que é atribuída à segunda língua durante o curso, o que pode ser comprovado pelo uso do sintagma "deixada de lado" e do vocábulo "comprometida". Seus discursos revelam que não só a língua espanhola como também a italiana carecem de disciplinas que seriam relevantes para o curso em questão.

Além dos alunos que se identificam mais com a segunda língua que estudam, foi possível notar que 4 estudantes se identificam com ambas as línguas, sendo 3 deles do par linguístico Inglês-Espanhol e um do par linguístico Inglês-Italiano. Em alguns de seus discursos, eles afirmam o seguinte:

Me sinto dividida entre inglês e espanhol, pois, por um lado, me identifico muito com o inglês, pois já tenho contato com o idioma e a cultura há muitos anos [...] *Por outro lado, desde o primeiro ano, me identifiquei e me interessei muito pelo espanhol, por ser uma língua e uma cultura nova para mim.* [...] (S65)

Antes de iniciar a graduação, me identificava muito com a língua inglesa, o que mudou com o decorrer do curso. As aulas de língua espanhola são tão interessantes quanto as de língua inglesa, e hoje não me identifico mais com uma ou a outra. (S61)

Até o ano passado eu diria que seria o espanhol, por eu ter uma facilidade em aprender a língua e por meu encanto com a cultura. Esse ano, porém, eu me sinto mais à vontade com as duas línguas (inglês e espanhol), pois percebi que apesar da minha dificuldade em aprender o inglês a universidade me preparou muito bem. (S94)

No excerto de S65, nota-se que duas questões diferentes fizeram com que a aluna se identificasse com ambas as línguas. Primeiramente, o fato de já ter contato com a língua inglesa há bastante tempo. E, em segundo lugar, a questão de a língua espanhola ter sido uma experiência nova para ela, revelando um possível desejo pelo outro, pelo diferente.

Em S61, o sujeito trata das aulas de língua inglesa e de língua espanhola para sustentar seu argumento. Ao afirmar "As aulas de língua espanhola são tão interessantes quanto as de língua inglesa [...]", o aluno demonstra por meio do uso do comparativo de igualdade "tão...quanto" que não se identifica mais com uma língua do que com a outra.

Verificamos no trecho de S94 dois tópicos interessantes. Em primeiro lugar, o aluno deixa explícito que sua identificação seria maior com a língua espanhola se ele não tivesse sido bem preparado pela universidade, ou seja, se as disciplinas de língua inglesa não tivessem o ajudado a sanar suas dificuldades. Outro ponto a ser explorado é a concepção de se "sentir à vontade" com ambas as línguas. Nesse trecho, o estudante demonstra ter encontrado um lugar do conforto em duas línguas estrangeiras, que apesar de estrangeiras ocupam o espaço do "poder (se) dizer", noções outrora discutidas por Coracini (2007).

Outros dois alunos participantes desta pesquisa pontuaram em suas respostas a essa pergunta que ainda não sabem com qual língua eles mais se identificam. Trazemos, a seguir, o trecho de um de seus discursos que exemplifica isso:

É difícil falar em identificação. Italiano é uma língua linda e latina que aprecio muito, mas muito difícil de aprender. Já inglês, comecei a aprender bem mais nova e é uma língua anglosaxônica (sic) *bem mais simples mas também mais distante da minha.* [...] *Mas não sei responder sobre qual me identifico mais.* (S22)

Nesse excerto, a aluna traz à baila uma das questões mais discutidas neste trabalho: a dificuldade do sujeito de falar sobre sua própria identidade. Sabemos que as línguas que falamos fazem parte da nossa identidade e que o processo de se identificar mais com alguma língua em relação à outra muitas vezes se faz presente nesse percurso identitário. Em seu argumento, S22 parece destacar pontos positivos e negativos de ambas as línguas. Com relação à língua italiana, ela trata de sua beleza e da origem ser a mesma que a de sua língua materna. Apesar desses aspectos "edificantes", a estudante também aborda a questão da dificuldade em aprender a língua italiana. No que se refere à língua inglesa, a discente explicita dois fatores positivos com

relação a essa identificação: o fato de ser uma língua que ela estuda desde cedo, e por ser “bem mais simples” do que a língua italiana. No entanto, a aluna pontua um dos aspectos que já foi mencionado por outros discentes: o que considera ser a distância entre essa língua e sua língua materna.

Apenas um discente afirmou não se identificar com nenhuma das línguas que estuda. Em seu discurso, o aluno não relata qual o motivo de não ter se identificado com as línguas que está aprendendo.

Além dessas noções acerca das identificações dos alunos ou não com uma das línguas que estudam, pontuamos, a seguir, de que maneira essas línguas estudadas se fazem presente em seu dia-a-dia, e se o uso dessas línguas está ligado de alguma forma à tradução.

4.3. De que maneira a(s) língua(s) que você estuda se faz(em) presente no seu dia-a-dia? Há alguma relação do uso que você faz dessa(s) língua(s) com a tradução?

Ao analisar os discursos dos alunos a respeito dessa questão, foi possível notar alguns fatores em comum em suas respostas. Grande parte dos participantes desta pesquisa mencionam em seus argumentos que as línguas estudadas se fazem presentes no seu dia-a-dia por meio de conteúdos de entretenimento consumidos por eles. Ainda, dentre esses mesmos voluntários, apenas alguns afirmam que ambas as línguas estão presentes em seu dia-a-dia. Para outros, uma das línguas é mais recorrente em sua rotina do que a outra. Já para alguns alunos, o argumento é o de que as línguas estudadas não estão presentes em seu dia-a-dia a não ser dentro do âmbito acadêmico. Além desses tópicos, determinados estudantes falam da importância do uso constante dessas línguas para seu aprendizado, o que os auxiliará no momento da prática tradutória. Outros discentes tratam do exercício da tradução que realizam direta ou indiretamente em seu cotidiano.

A fim de discorrer sobre cada uma das questões mencionadas pelos alunos, apresentamos para cada um desses itens uma subseção.

4.3.1 As línguas estão presentes no dia-a-dia dos alunos por meio de entretenimento

Dentre os 97 voluntários deste estudo, 80 afirmam que as línguas que estudam estão presentes não apenas no âmbito acadêmico como também em sua rotina diária por meio do

consumo de entretenimento em geral, seja por músicas, filmes, séries, livros, textos, etc. Para comprovar isso, apresentaremos abaixo alguns dos excertos que tratam dessa presença:

As línguas que eu estudo fazem parte do meu cotidiano dentro da sala de aula e também em casa durante o estudo. Além disso, estão presentes nas séries e nos filmes que eu assisto, nas músicas que eu escuto e nas notícias que eu leio em redes sociais. [...] (S49)

Fora do contexto escolar procuro sempre ler textos, ouvir musica (sic) *e assistir a filmes e séries nas duas línguas.* [...] (S44)

As configurações de idioma das minhas redes sociais estão alteradas para uma das línguas que estudo. Sempre busco filmes, músicas e outros entretenimentos nesses idiomas, então tento fazê-las presente sempre no meu dia-a-dia. (S46)

Todos os trechos elencados acima confirmam que em geral os alunos têm contato com as línguas que estudam fora da sala de aula por meio de atividades de entretenimento. Além disso, notamos que alguns discentes demonstram certo empenho para ter esse contato em seu dia-a-dia. Isso pode ser confirmado nos discursos de S44 e S46. Em "procuro sempre", "Sempre busco" e "tento fazê-las presente sempre no meu dia-a-dia", os estudantes expressam um esforço constante que é revelado por meio do uso de vocábulos como "procurar", "sempre" e "buscar". Tal esforço pode estar relacionado com a necessidade de atingir a falsa, mas tão desejada completude da língua, que para eles será atingida pela indispensável busca de conteúdos naquela(s) língua(s), uma vez que vários estudantes mencionados neste tópico tratam de uma certa carência de conteúdos publicados em determinadas línguas nos meios eletrônicos. Também verificamos outro dado interessante em S46: o de modificar o idioma de suas redes sociais a fim de manter uma das línguas que estuda sempre presente em seu dia-a-dia, sugerindo que o uso diário do idioma em uma ferramenta que lhe é imprescindível facilitaria essa identificação e traria a língua para o espaço das relações e dos acontecimentos cotidianos.

Para alguns alunos, ambas as línguas que estudam estão presentes continuamente em sua rotina. Já para outros, apenas uma delas ou nenhuma está presente em seu cotidiano. A seguir, analisaremos cada uma dessas situações.

4.3.2 Ambas as línguas estão presentes no dia-a-dia dos alunos

Além de afirmarem que as línguas estudadas estão presentes em seu dia-a-dia por meio de conteúdos de entretenimento, como vimos anteriormente, alguns alunos dizem que as duas línguas estudadas estão sempre presentes em seu cotidiano, seja por meio de sua busca por

conteúdos nessa língua ou sem essa procura. Destacamos na sequência alguns excertos que sublinham essa questão.

Tento empregar o inglês e o espanhol na minha rotina de todos os modos possíveis, estudando suas gramáticas, lendo livros, notícias, ouvindo musica (sic)*, vendo filmes e series* (sic)*, além de tentar conversar com amigos ou nativos sempre que possível.* [...] (S69)

Com a globalização, as línguas estrangeiras se fazem presentes no nosso dia-a-dia o tempo todo [...] (S92)

As línguas que estudo vivem presentes no meu dia-a-dia [...] (S55)

Procuro fazer com que as línguas se façam presentes através de séries, filmes, notícias, livros ou até mesmo com vocabulários escritos em post-its ao redor da casa. [...] (S9)

Em S69, ao afirmar "Tento empregar o inglês e o espanhol na minha rotina de todos os modos possíveis [...]", o emprego do verbo "tentar" expressa o empenho do aluno para que as línguas estudadas estejam presentes em sua rotina. Além disso, os sintagmas "de todos os modos possíveis" e "sempre que possível" evidenciam seu esforço contínuo para encontrar todos os meios de manter as línguas estudadas presentes em seu cotidiano. De forma semelhante se apresenta o discurso de S9, uma vez que o uso do verbo "procurar", no sentido de dedicar-se, aplicar-se, tal como empregado pelo aluno, também expressa sua disposição para transpor para o âmbito das tarefas cotidianas atividades relacionadas ao aprendizado das línguas. Em ambos os casos parece haver uma tentativa e uma vontade explícita ("de todos os modos possíveis") de trazer o estrangeiro para o contexto do familiar, do conhecido ("ao redor de casa").

Já no discurso de S92, a questão do esforço não é apontada pelo discente, uma vez que ele trata de um dado externo, que independe de si para que as línguas estudadas se façam presentes em seu dia-a-dia: ele se refere à questão da globalização. Em seu excerto, o aluno afirma que devido a esse fenômeno as línguas por ele estudadas estão presentes constantemente na rotina não só dele, mas de todas as pessoas, uma vez que o uso de expressões como "o tempo todo" e "no nosso dia-a-dia" universalizam tal presença. Entretanto, cabe interrogar em que medida a globalização pode ser considerada "um fenômeno mundial" quando se constata que a informação, ao contrário do que relata o aluno, não atinge todos de forma igualitária e simétrica, tendendo a privilegiar a parcela sempre "mais privilegiada" da população.

Com relação ao relato de S55, é interessante destacar o uso do verbo "vivem" em: "As línguas que estudo vivem presentes no meu dia-a-dia [...]". Assim, o aluno sugere "viver" uma experiência efetiva dos idiomas que estuda. A língua estrangeira parece, nesse caso, sair da

esfera da ficção ou do imaginário para se tornar parte da existência concreta da vivência cotidiana. É como se algo da ordem do "não-familiar" se deslocasse para o eixo do corriqueiro, do familiar; o que permite ao aluno dizer que as línguas "vivem" (e estão) presentes em seu dia-a-dia.

É interessante ressaltar os pares linguísticos estudados pelos sujeitos mencionados acima. S69 e S55 estudam inglês e espanhol, já S92 e S9 estudam francês e espanhol. Dessa forma, é possível inferir que de modo geral os alunos que estudam italiano acreditam que não há muita presença dessa língua em sua rotina. Essa questão será retomada no subtópico a seguir.

4.3.3 Uma das línguas estudada pelos alunos está mais presente em seu cotidiano do que a outra

Diversos alunos argumentam que as línguas que estudam não estão presentes da mesma forma em seu cotidiano, isto é, algumas línguas parecem se apresentar de maneira mais independente, ao passo que outras precisam ser "buscadas" pelo aluno, de acordo com seus discursos. Ao analisar essa pergunta, notamos que esse argumento dos alunos é recorrente entre sujeitos que estudam diferentes pares linguísticos durante o curso. Assim, a fim de tratar de cada par linguístico em específico, dividimos esse item em 4 subtópicos.

4.3.3.1 Francês e Espanhol

Dos alunos que estudam francês e espanhol, três deles mencionam em seus discursos a questão de uma dessas línguas estar mais presente do que a outra em seu cotidiano. Eles afirmam o seguinte:

Geralmente se fazem presente por meio de filmes e músicas, o espanhol mais do que o francês. O espanhol também está presente na literatura, visto que já consigo ler alguns livros na língua. [...] (S59)

O francês não está muito presente no meu dia-a dia (sic) *porque a maioria das produções são em inglês, mas me esforço para assistir e ler coisas em francês.* (S8)

Pouco presente. Algumas vezes em filmes ou músicas e em redes sociais. O inglês aparenta ser imensamente mais forte. (S53)

Dos excertos acima, S59 revela que o espanhol está mais presente do que o francês em seu dia-a-dia. Um dos motivos pelos quais ele argumenta dessa forma pode ser o fato de já

conseguir ler livros nessa língua. Apesar disso, em nenhum momento o discente afirma que o francês não está presente, mas, sim, que está pouco presente.

De forma semelhante, S8 revela que o francês também está pouco presente em seu dia-a-dia e justifica seu argumento comparando a presença da língua francesa com a língua inglesa em seu cotidiano. Apesar de fazer essa comparação, o aluno revela seu esforço para ter contato com a língua francesa em sua rotina.

Já S53 apenas destaca que ambas as línguas estudadas estão pouco presentes no seu dia-a-dia e que poucas vezes elas aparecem em conteúdos de entretenimento consumidos pelo próprio aluno. Nesse mesmo trecho, o estudante trata do tamanho da propagação do inglês comparado a do francês e do espanhol. Ao afirmar: "[...] O inglês aparenta ser imensamente mais forte.", o discente revela por meio dos vocábulos "aparenta" e "imensamente" que, de acordo com seu ponto de vista, o inglês é uma língua extremamente recorrente no dia-a-dia das pessoas. Além disso, a locução "mais forte" compara a frequência de ocorrência do inglês com relação ao francês e ao espanhol, que são línguas bem menos presentes em sua opinião. Com base nisso, é possível notar em seu discurso uma referência ao caráter hegemônico da língua inglesa.

4.3.3.2 Francês e Italiano

Dos alunos que estudam o par linguístico francês e italiano, apenas um trata da forma como as línguas estão presentes em seu dia-a-dia.

Eu leio notícias em francês, como modo de treino e leio muito, um costume que não tinha antes da graduação. Sim, eu traduzo resenhas/críticas em francês e notícias em italiano. (S29)

Nesse trecho, mais uma vez a questão do esforço do aluno está presente. É interessante ressaltar que em nenhum momento ele compara as línguas que estuda com a língua francesa, como ocorreu em alguns dos exemplos já mencionados. Diferentemente, ele prefere buscar maneiras de fazer com que o francês e o italiano estejam sempre presentes em seu dia-a-dia. Além disso, conforme afirma, o modo como ele usa as línguas estudadas em seu cotidiano não é um hábito que ele já possuía, mas um costume que colocou em prática a partir do início do curso. Dessa forma, tem-se a impressão, em sua resposta, de que a leitura e a busca por informações a respeito do outro só se tornam uma preocupação quando necessárias.

4.3.3.3 Inglês e Espanhol

Com relação aos discentes que estudam o par linguístico inglês e espanhol, grande parte deles afirma que o inglês está bem mais presente em seu cotidiano do que o espanhol.

O inglês se faz constante o tempo todo: em músicas, filmes, textos, livros, jogos, até mesmo em conversas com meus amigos, usamos bastante o inglês. O espanhol se restringe a algumas músicas e textos, alguns livros. [...] (S38)

A língua espanhola [...] dificilmente se faz presente no meu dia-a-dia, a não ser pelas aulas na universidade. Por isso, fica bastante difícil formar uma identificação sólida com ela [...]. *Já em relação à língua inglesa, o contato é quase que a todo momento: propagandas, música, livros.* [...] (S51)

Além das atividades da universidade, o inglês se faz presente nos meus hobbies, como assistir seriados, filmes, ouvir músicas e ler livros. Já o espanhol não se faz tanto presente (ou quase nada), talvez esse seja o motivo por eu não conseguir me conectar tanto c/ a língua. [...] (S88)

A língua inglesa se faz muito presente [...]. *Já a língua espanhola se faz menos presente, muitas vezes de uma maneira que não parece tão "natural" como a língua inglesa, uma vez que elementos da cultura espanhola não aparecem "naturalmente" no meu dia-a-dia, mas sim, sou eu que busco esses elementos para incorporá-los no meu cotidiano (músicas, séries, filmes, alimentos).* (S65)

Em todos os trechos apresentados acima, os discentes tratam de como a língua inglesa está constantemente presente em seu dia-a-dia, contrariamente à língua espanhola. Isso se comprova pelo uso de afirmações como "constante", "a todo o momento" e "muito presente", que revelam a intensidade da presença do inglês em sua rotina. Os alunos também fazem uso de estruturas de contraste em seus discursos a fim de comparar a presença de cada uma das línguas estudadas em sua rotina. Isso pode ser notado em: "O inglês se faz constante" x "O espanhol se restringe"; "A língua espanhola [...] dificilmente se faz presente" x "o contato [com a língua inglesa] é quase que a todo momento"; "o inglês se faz presente nos meus hobbies" x "o espanhol não se faz tanto presente (ou quase nada)"; e "A língua inglesa se faz muito presente" x "a língua espanhola se faz menos presente".

Com relação ao espanhol, os argumentos dos alunos diferem entre nenhuma presença da língua, pouca presença ou uma presença considerada "forçada" pelos alunos. Em S38, por exemplo, o sujeito trata do aparecimento limitado da língua em sua rotina, que se comprova pelo uso do sintagma "se restringe". Já S51 explicita que o espanhol raramente está presente em seu dia-a-dia fora do âmbito da sala de aula. Além disso, de acordo com seu argumento, é por causa da pequena frequência do espanhol em seu cotidiano que o aluno tem dificuldade de se identificar com tal língua. Similarmente ao argumento de S51 encontra-se o posicionamento de S88 com relação à língua espanhola, principalmente a questão do pouco contato e da consequência disso em sua identificação com a língua. Já o sujeito de número 65, apesar de também tratar do pouco contato que tem com o espanhol, expressa seu empenho em buscar

conteúdos nessa língua. Para o aluno, apesar de isso fazer com que a presença do espanhol não seja autêntica assim como a do inglês, ele considera importante procurar mais informações relacionadas a essa língua.

4.3.3.4 Inglês e Italiano

Dos alunos que estudam o par linguístico inglês e italiano, vários deles demonstram que o inglês é muito mais recorrente do que o italiano em seu cotidiano. Em seus discursos, eles afirmam:

O inglês é e sempre foi uma parte bem grande do meu dia a dia (sic). *Já o italiano nem tanto (seja por ter menos interesse, seja por haver menos material).* [...] (S79)

O inglês está presente na minha vida (e na de muitos outros da minha parcela demográfica) todo dia. Eu não consigo evitar a presença do inglês. Principalmente na internet. [...]. *Eu não entro em contato com a língua italiana se não desejar isso ativamente. Meu aprendizado, atualmente, depende 100% das aulas.* (S75)

O inglês está presente em meu cotidiano de maneira constante, de modo a, por exemplo, utilizar a internet quase 100% em inglês, raciocinar quase sempre nessa língua (às vezes é até complicado passar o raciocínio para o português) [...]. *Já o italiano está menos presente, porém me esforço para incorporar a língua no meu dia-a-dia.* [...] (S67)

O inglês se faz presente em todos os momentos [...]. *Já com o italiano, é necessário um esforço maior da minha parte para ir buscar novas informações, devido ao fato de que a nossa cultura não é tão influenciada pela cultura italiana como é pela inglesa.* (S81)

Assim como foi possível perceber elementos de oposição entre a presença do inglês e do espanhol no dia-a-dia dos alunos citados, esse mesmo contraste parece ser feito pelos alunos que estudam inglês e italiano: “O inglês é e sempre foi uma parte bem grande do meu dia a dia (sic)” x “Já o italiano nem tanto”; “O inglês está presente na minha vida [...] todo dia” x “Eu não entro em contato com a língua italiana”; “O inglês está presente em meu cotidiano de maneira constante” x “Já o italiano está menos presente”; e “O inglês se faz presente em todos os momentos” x “Já com o italiano, é necessário um esforço maior da minha parte”.

Em S79, nota-se que o aluno não tem tanto interesse pela língua italiana como tem pela língua inglesa, pois como ele próprio afirma o inglês “é” parte de seu cotidiano. O emprego do verbo “ser” no discurso enunciado pelo aluno confere à língua um caráter de inerência e estabilidade, fazendo com que ela apareça como algo constitutivo do sujeito, uma vez que “é” e “sempre foi” grande parte de seu dia-a-dia. Ao tratar da presença do italiano, o discente fala não só da falta de interesse em buscar informações relativas a esse idioma, como também, a seu

ver, do pouco material encontrado nessa língua. No entanto, é interessante observar que essa falta parece ser mais de ordem subjetiva (o pouco interesse do aluno pelo italiano) do que objetiva (a existência ou não de material nessa língua).

No discurso de S75, destacamos o seguinte trecho: “Eu não consigo evitar a presença do inglês.”. O uso do sintagma “não consigo” acompanhado pelo verbo “evitar” revela a impossibilidade de o aluno “escapar” da presença da língua inglesa em seu cotidiano. Além disso, o estudante afirma que em geral não entra em contato com a língua italiana, o que torna o aprendizado desse idioma completamente dependente das aulas do curso. Logo, é possível notar não apenas um contraste entre a presença exagerada do inglês e a carência de informações a respeito do italiano no dia-a-dia do aluno, como também sua falta de interesse em buscar “ativamente”, como ele assinala, tais conhecimentos.

No trecho de S67, percebemos que o tratamento da presença do inglês no cotidiano do aluno é diferenciado, uma vez que ao afirmar “O inglês está presente em meu cotidiano de maneira constante, de modo a, por exemplo, utilizar a internet quase 100% em inglês, raciocinar quase sempre nessa língua (às vezes é até complicado passar o raciocínio para o português) [...]” ele parece estar tão imerso na língua estrangeira que acaba tendo dificuldades de raciocinar na língua materna. Diferentemente do exemplo trazido anteriormente, nesse excerto o sujeito informa que procura buscar informações na língua italiana para incorporá-las ao seu dia-a-dia. De acordo com seu relato, o domínio da língua inglesa se torna tão presente em seu cotidiano que a língua materna, antes considerada espaço de liberdade de expressão, parece perder esse lugar, uma vez que, conforme afirma o aluno, a língua-mãe é “apagada” diante do “controle” da língua estrangeira.

De forma semelhante apresenta-se a resposta de S81, pois o discente também busca por conteúdos em italiano para ter maior contato com tal língua. Vale ressaltar que em seu discurso o aluno trata da questão da hegemonia, pois, em sua opinião, a língua inglesa está tão presente em nossa cultura que acaba inevitavelmente nos influenciando. Contrariamente a isso está seu argumento a respeito do italiano que, conforme destaca o aluno, parece não ter tanto “poder” para nos influenciar. Dessa forma, observa-se uma diferença entre a presença de ambas as línguas em seu cotidiano: a língua inglesa parece ter espaço constante em seu dia-a-dia, seja por questões de poder ou por certo domínio sob a língua portuguesa, conforme aponta o próprio aluno; por outro lado, informações relacionadas com o idioma italiano precisam ser buscadas pelo discente para que tal língua ocupe algum espaço em sua rotina.

4.3.4. As línguas estão presentes apenas no âmbito acadêmico

Dois alunos mencionaram que as línguas que estudam só aparecem em seu dia-a-dia quando estão inseridos no ambiente do curso. Ambos os discentes estudam a língua francesa em comum, e seus posicionamentos são os seguintes:

Geralmente eu só tenho contato com essas línguas durante as aulas. (S47)

[...] *Não sinto que realmente faça parte do meu cotidiado* (sic)*, se não fosse a universidade, eu teria muito menos contato.* (S30)

Esses argumentos podem ser comparados aos que elencamos anteriormente para tratar da falta de interesse dos alunos. Como vimos, vários discentes que estudam diferentes pares linguísticos parecem se esforçar bastante para estabelecer contato com todas as línguas que estudam, diferentemente dos sujeitos 47 e 30 que parecem não buscar outras oportunidades além da faculdade para adquirir mais conhecimento sobre as línguas estudadas. Dessa forma, tais línguas parecem irrelevantes para os estudantes, e podem ocupar um lugar de desvantagem quando comparadas com outros conhecimentos que estão sendo adquiridos pelos sujeitos. É interessante ressaltar que ambos os discentes têm em comum o estudo da língua francesa. Logo, um dos questionamentos que perpassa essa afirmação é se esse posicionamento se manteria caso os alunos estudassem a língua inglesa.

4.3.5 O uso constante das línguas aprendidas é importante para o exercício da tradução

Em vários questionários analisados, notamos que os alunos consideram muito importante ter contato com as línguas que estudam, pois, de acordo com eles, esse contato proporciona maior aprendizado da língua e da cultura, questões que consideram importantes para a prática tradutória. Os excertos abaixo explicitam tal posicionamento.

[...] *Sim, no sentido de que por meio das obras (séries, filmes, etc.) se adquire conhecimento não só linguístico, como também cultural, o que é muito importante e será aplicado na prática da tradução.* (S37)

[...] *Em relação a* (sic) *tradução, essas línguas auxiliam no entendimento do conhecimento linguístico e cultural que são necessários durante o processo tradutório.* (S40)

[...] *Creio que o contato com a cultura seja o melhor jeito de usar a língua, e quanto maior for esse contato, melhor será nosso desempenho na tradução.* (S50)

[...] *É necessário que tenhamos conhecimento da cultura dos países de onde os textos para serem traduzidos vem* (sic)*, não basta saber gramática. Portanto, quanto mais você incorpora a cultura e a língua na vida, maior conhecimento será adquirido e melhor será o processo de tradução.* (S26)

Todos esses trechos discorrem a respeito da importância de o tradutor ter contato com as culturas das línguas estrangeiras que irá usar em sua profissão futuramente. Com base no que descrevem os discentes, a qualidade das traduções está diretamente relacionada ao conhecimento linguístico e cultural adquirido pelo tradutor.

Apesar de relatarem tal importância, nenhum dos alunos menciona a necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, o que pode revelar ora a falta de interesse dos estudantes pelo estudo de sua língua materna, ora a crença de que não é preciso estudar tal língua, como se o aprendizado dessa se desse, como afirma Coracini (2007), de forma naturalizada e espontânea.

Além disso, S26 problematiza em seu discurso uma das questões outrora discutida por diversos teóricos da tradução, que é a falsa concepção de que para se traduzir basta saber uma língua estrangeira. Isso pode ser percebido em "[...] É necessário que tenhamos conhecimento da cultura dos países de onde os textos para serem traduzidos vem (sic), não basta saber gramática. [...]". Entretanto, apesar de questionar essa concepção, o sujeito parece acreditar na possibilidade de incorporar a língua e a cultura estrangeiras. Porém, conforme observamos em Deângeli (2012), a partir de suas leituras de Derrida, essa incorporação e esse apoderamento são sempre questionáveis.

4.3.6 As línguas estão presentes por meio da prática direta ou indireta da tradução realizada pelos discentes

Vários discentes mencionaram em seus discursos que fazem uso das línguas que estudam por meio da prática direta ou indireta da tradução. Vejamos, a seguir, como essa prática ocorre:

[...] *onde essa relação se mostra mais presente são nas traduções (extracurriculares) propriamente ditas, que faço por conta própria ou para trabalho.* (S91)

[...] *tenho a oportunidade de traduzir documentos para pessoas da minha família.* (S68)

[...] *comecei a pegar textos nessas línguas para traduzir, além disso, comecei a comparar traduções com os textos originais.* (S20)

[...] *há momentos que fico pensando em como eu traduziria tal expressão para o português, sem perder todo o sentido que ele* (sic) *carrega. Isso seria uma espécie de desafio que faço comigo.* (S94)

[...] *gosto de analisar legendas e traduções de livros e compará-las com os originais.* [...] (S61)

É possível notar que S91, S68 e S20 colocam a prática da tradução em seu dia-a-dia de forma direta, seja realizando um trabalho a ser entregue para um cliente, seja fazendo traduções para a própria família ou mesmo apenas para ter mais prática e adquirir mais experiência.

S94 e S61 também fazem menção ao exercício da tradução, porém de uma forma "indireta", seja ao pensar em formas de traduzir algo ou ao comparar traduções com textos originais. É interessante destacar o argumento de S94, pois em "Isso seria uma espécie de desafio que faço comigo.", o aluno sugere que a tradução de certas expressões é difícil de ser realizada, uma vez que o uso do vocábulo "desafio" incita a necessidade de pôr à prova seus conhecimentos linguísticos, culturais, e suas escolhas tradutórias. Além disso, em "sem perder todo o sentido que ele (sic) carrega", o aluno faz implicitamente menção à determinada abordagem de tradução sugerindo que os sentidos nunca se mantêm totalmente de uma língua para outra, mesmo que haja um esforço para "recuperá-lo" (sem perder).

Assim, com base nos excertos apresentados, procuramos assinalar de que maneira as línguas estão ou não presentes no dia-a-dia dos alunos e como eles fazem uso dessas línguas em seu cotidiano. Faremos, a seguir, a análise da última questão inserida no questionário.

4.4 O que significa ser tradutor, para você?

Para elaborar a análise das respostas a esta pergunta, levamos em conta não só a narrativa desenvolvida pelos discentes como também aspectos teóricos já mencionados anteriormente que darão suporte à análise, tais como as concepções envolvendo diferentes correntes teóricas da tradução; as noções de língua e a questão do entre-lugar do tradutor; e posicionamentos relacionados ao pensamento pós-moderno no âmbito dos Estudos da Tradução.

4.4.1 O tradutor como ponte

Dos 97 questionários analisados, 29 descrevem o tradutor como "ponte" entre duas línguas/culturas. Em algumas respostas, os alunos se referem à ideia de ponte de formas diferentes, ora como uma "transmissão de sentidos", ora como uma "adaptação de conteúdos"

de uma determinada língua/cultura para outra, ou ainda como um "transporte de noções" existentes em um texto de partida para um texto de chegada.

Essa noção reproduzida pelos alunos reforça o que Rodrigues (2012) afirma acerca da forma como a abordagem de fundamentação linguística da tradução entende a prática da tradução e o papel do tradutor. De acordo com a autora: "[...] Concebe-se a tradução como transporte ou transferência ou substituição de significados por significados equivalentes em outra língua [...]" (2012, p. 355).

Dessa maneira, a busca pela equivalência na tradução, a procura pela fidelidade ao texto original, assim como pela fidelidade ao autor da obra original, defendidas por teóricos como: Eugene Nida (1964), Catford (1965) e Baker (1992), os quais pressupõem uma neutralização da tradução com relação ao texto original, assim como o "apagamento" do sujeito tradutor em suas produções, são noções que estão presentes nos discursos dos alunos como podemos constatar nos seguintes fragmentos.

Ser tradutor para mim, além de um privilégio cultural e intelectual, significa ser ponte entre culturas, difusor de informação e considero uma profissão de alta responsabilidade. (S1)

Transmitir o conteúdo de um texto em uma língua de partida para uma língua de chegada. Sendo "fiel" na medida do possível ao texto original (S85)

Ser tradutor significa [...] *ser capaz de transferir, adaptar e passar para a língua que se deseja o que foi feito na obra original. Visto isso traduções de diferentes pessoas nunca serão iguais, devido a carga subjetiva que carrega o tradutor* [...] (S4)

Ainda estou em busca do significado de ser tradutor, mas um de meus pensamentos é que o tradutor é uma ponte entre pessoas [...]. *É trabalhar arduamente para um bom fim. Um trabalho pelo qual se é e não é reconhecido. Ser tradutor é uma das coisas mais gratificantes que alguém pode ser.* (S39)

É possível verificar em S1 que para o aluno ser tradutor é algo muito vantajoso, visto que ele faz várias considerações a favor da profissão que sustentam sua opinião, uma delas é o fato de considerar o tradutor como ponte, entendido por ele como algo positivo. Dentre os benefícios apontados por ele estão: o privilégio cultural, intelectual, e a difusão de informações.

Nesses discursos, os alunos também tratam da representação do tradutor como ponte quando abordam a problemática da fidelidade. Para tratar dessa questão, destacamos o discurso de S85: "Transmitir o conteúdo de um texto em uma língua de partida para uma língua de chegada. Sendo 'fiel' na medida do possível ao texto original". Apesar de o sujeito pontuar a necessidade de o tradutor ser fiel ao texto original, ele revela a impossibilidade dessa fidelidade por meio de duas marcações inseridas em sua escrita: o uso das aspas no vocábulo "fiel" e o uso da expressão "na medida do possível", que denota os limites conferidos à sua asserção.

Já em S39, o discente revela não saber ainda definir o que é ser tradutor, conforme observamos no sintagma: “ainda estou em busca do significado”. Nesse fragmento de seu discurso, o sujeito deixa explícito seu esforço (que ainda não se findou) pela procura do significado do que é ser tradutor. Apesar disso, uma das possibilidades que ele leva em conta é de o tradutor ser ponte entre culturas/línguas. Em seu excerto, o estudante também trata da questão da desvalorização de seu ofício e da dificuldade do traduzir, mas pontua que para ele ser tradutor é algo muito gratificante.

Evidenciamos também a fala de S4, na qual o aluno se contradiz ao defender que o tradutor serve como “ponte” entre duas línguas/culturas e simultaneamente ao pontuar a subjetividade do sujeito tradutor. Neste contexto, é interessante ressaltar a questão do “entre-lugar” mencionada por Coracini (2007). De acordo com a autora, o tradutor não se situa em apenas uma das línguas/culturas com a qual trabalha, bem como não está em apenas um lugar, mas em vários ao mesmo tempo, ou seja, ele não tem uma identidade fixa, mas transita entre identidades muitas vezes opostas de maneira subjetiva e constante. Segundo Coracini:

> O tradutor se encontra, pois, entre a ânsia de fidelidade e a impossibilidade de ser fiel; entre a busca das intenções do autor e a impossibilidade desse encontro; entre o consciente e o inconsciente; entre a necessidade e a impossibilidade da tradução; entre a reprodução e a criação; entre a ilusão do controle de si, do seu dizer, dos efeitos de sentido de seu dizer e o inefável; enfim, o tradutor se encontra entre o desejo do conforto da determinação e a contingência desconfortável da indeterminação, terreno movediço onde os sentidos deslizam, escapam, adiando *ad infinitum* o tão desejado porto seguro e o conforto da totalização; entre a necessidade da invisibilidade e o desejo de um reconhecimento social (e econômico); entre a língua do outro e a língua dita materna, já que o tradutor também poderia dizer, juntamente com Derrida (1996), “só tenho uma língua, ela não me pertence”, ou com Lacan: “sou estrangeiro em minha própria casa”, ou ainda com Kristeva (1988): “o estranho habita em nós”, ou com Rimbaud: “Eu é um outro” - e é na e pela identificação com o outro que todo sujeito define sua identidade que, tal como a linguagem, desliza, escapa, derrapa... (CORACINI, 2007, p. 180, grifo da autora)

Dessa forma, entende-se que o lugar do tradutor não é fixo. Pode-se ainda avançar que, conforme os ideais defendidos pelo pensamento pós-estruturalista, esse “entre-lugar” é uma metáfora utilizada para contrapor os binarismos defendidos pelos ideais da modernidade, tais como língua materna x língua estrangeira; fidelidade x infidelidade; texto original x tradução, dentre outros.

O entre-lugar do tradutor também está relacionado com a contradição entre seu desejo de ser visível e ao mesmo tempo invisível. Entretanto, sabemos que não é possível traduzir sem interferir de alguma forma no texto original. Ainda que inconscientemente, a subjetividade do tradutor transparece na tradução. Como foi possível perceber na análise dessa pergunta, alguns

discentes tratam da questão da subjetividade, seja de forma implícita ou explícita em suas respostas. Eles afirmam:

Para mim, ser tradutor significa ser capaz de ler e entender um texto em na (sic) *língua de partida e passar a mensagem desse texto para a língua de chegada, fazendo as alterações e intervenções necessárias.* (S2)

Ser tradutor significa apartir (sic) *do conhecimento cultural, lexical das línguas moderna* (sic) *junto aos conhecimentos da língua materna ser capaz de transferir, adaptar e passar para a língua que se deseja o que foi feito na obra original. Visto isso traduções de diferentes pessoas nunca serão iguais, devido a carga subjetiva que carrega o tradutor devido seu conhecimento pessoal e linguístico.* (S4)

Nos excertos em questão, é possível perceber algumas contradições nos discursos dos alunos. Em S2, por exemplo, três questões interessantes são mencionadas pelo discente: primeiramente, a concepção acerca da competência tradutória, vista aqui como uma capacidade adquirida pelo tradutor; em segundo lugar, a definição de tradutor como "ponte" por meio da ideia de transferência de conteúdo de uma língua para outra que é contrastada com a última questão: a da subjetividade, inscrita em "fazendo as alterações e intervenções necessárias". O uso dos vocábulos "alterações" e "intervenções" remete às concepções de tradução sob uma perspectiva em que o tradutor é também autor.

De forma semelhante, em S4, o aluno também trata da questão de o tradutor ser capaz de realizar suas traduções a fim de "transferir", "adaptar", "passar" os conteúdos de uma língua para outra. Isto é, o sujeito defende uma perspectiva tradutória considerada por nós tradicionalista, como apontam os vocábulos destacados acima. No entanto, essa perspectiva conflita com seu discurso quando ele afirma "[...] traduções de diferentes pessoas nunca serão iguais, devido a carga subjetiva que carrega o tradutor devido seu conhecimento pessoal e linguístico." Assim, S4 ao mesmo tempo que defende uma abordagem de fundamentação linguística da tradução, discorre a respeito de questões que levam em conta a subjetividade do tradutor.

Além disso, foi possível observar, em suas respostas, que muitos alunos sentem certa dificuldade para diferenciar o que é ser tradutor do que é traduzir. Isto reforça o que Coracini (2007) afirma acerca da dificuldade de os próprios tradutores diferenciarem sua identidade de seu trabalho. Dessa forma, eles buscam definir a sua atividade, como objeto resultante do processo (a tradução), em detrimento do sujeito que a executa (o tradutor). Apresentamos abaixo algumas respostas que comprovam essa constatação:

Significa fazer o intercâmbio cultural entre línguas e povos e tornar acessível novas formas de cultura a quem não teve possibilidade e oportunidade de ter acesso. (S70)

Transmitir informações de uma cultura para outra, permitir e facilitar o acesso de informações, conteúdos e produções de uma língua/cultura para outra que não conhece a língua para poder compreender o original. (S76)

Significa ampliar o alcance de um texto, seja ele qual for ou sobre o que for. Traduzir também encurta distâncias e elimina barreiras para que falantes de uma determinada língua e cultura possa (sic) *se comunicar com um outro.* (S23)

Significa produzir um novo texto a partir de um original. É uma tentativa de atualizar esse texto com meios possíveis para a produção de sentidos no contexto da língua de chegada que se assemelhem com os sentidos construídos pelo tradutor ao ler o texto original. Traduzir não é somente passar de uma língua para outra, pois as línguas não são correspondentes entre si. O conhecimento cultural é essencial para realizar leituras mais aprofundadas em busca da compreensão. (S37)

Nos fragmentos acima, verificamos que vários participantes desta pesquisa tiveram dificuldades para diferenciar a pergunta "O que significa ser tradutor, para você?" de "O que é traduzir, para você?". Isso ocorre porque em seus discursos os discentes parecem definir o que é traduzir, o que é elaborar uma tradução, quais são os passos a serem seguidos pelo sujeito tradutor, apagando, dessa forma, o profissional e destacando apenas seu objeto.

Notamos essa dificuldade por meio do uso de verbos de ação, como "fazer", "tornar", "transmitir", "permitir", "facilitar", "ampliar", "produzir" que se referem a atividades realizadas por um sujeito e não à definição do que pode implicar suas identidades. Isso se comprova principalmente nas respostas de S23 e S37, pois ao tentarem definir o que é ser tradutor, os sujeitos definem em seus discursos o que é traduzir. Os grifos apontados nos sintagmas que seguem corroboram tal argumento.

Significa ampliar o alcance de um texto, seja ele qual for ou sobre o que for. **Traduzir** *também encurta distâncias e elimina barreiras para que falantes de uma determinada língua e cultura possa* (sic) *se comunicar com um outro.* (S23)

Significa produzir um novo texto a partir de um original. É uma tentativa de atualizar esse texto com meios possíveis para a produção de sentidos no contexto da língua de chegada que se assemelhem com os sentidos construídos pelo tradutor ao ler o texto original. **Traduzir** *não é somente passar de uma língua para outra, pois as línguas não são correspondentes entre si. O conhecimento cultural é essencial para realizar leituras mais aprofundadas em busca da compreensão.* (S37)

Sendo assim, diversas questões foram pontuadas pelos discentes conforme assinalamos em nossas análises: a concepção de tradutor como ponte, a inevitável subjetividade do tradutor, o entre-lugar do tradutor e a dificuldade de os próprios sujeitos se definirem. No tópico seguinte, trataremos da representação vinculada ao discurso da necessidade de o tradutor ser conhecedor de tudo.

4.4.2 O tradutor conhecedor de tudo

Neste tópico, serão analisados alguns discursos que não só defendem como também anseiam o fato de que o tradutor alcance conhecimento "total" das línguas, das culturas e das áreas nas quais atua. Logo, a noção de completude, tal como postulada por Coracini (2007), parece ser o fio condutor dessas narrativas. Segundo a pesquisadora, a ideia de que pode-se conhecer totalmente o outro, sua língua, é uma ilusão, a começar pelo fato de que, em suas palavras:

> Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida, impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito... (CORACINI, 2007, p. 48 - 49)

No entanto, esse desejo perpassa consciente e inconscientemente os discursos dos alunos acerca da constituição identitária do tradutor, conforme podemos verificar nos fragmentos a seguir:

[...] *ser interado* (sic) *de todos os acontecimentos e se informar ao* (sic) *máximo.* [...] (S90)

Ser tradutor é, primeiramente, ser um excelente leitor, daqueles capazes de desmontar por completo o brinquedo. Conhecer todos os mecanismos de sua estrutura, para só então remontar/reconstruir/recriar o brinquedo na outra língua, o que só é possível realizar com êxito sendo, também, um excelente escritor. (S91)

Ser tradutor significa conhecer mais afundo (sic) *as culturas e línguas* [...] (S34)

Ser tradutor para mim é ter muito conhecimento das línguas estrangeiras e muito tb da língua portuguesa. Também acho que o tradutor é uma pessoa antenada, sempre por dentro das novidades, tanto da área da tradução como do mundo todo. [...] (S88)

Significa ter mais do que um tipo de conhecimento específico. Para traduzir, é necessário profundo conhecimento da linguagem, além de conhecimento do assunto traduzido. Por isso, acho que o trabalho do tradutor é "dobrado" pois, além de se preocupar com "o que" está escrito, também deve se preocupar com "como" está escrito. (S61)

Uma análise das escolhas lexicais e semânticas efetuadas pelos alunos tais como: "conhecer todos os mecanismos", "ser interado (sic) de todos os acontecimentos", "conhecer mais afundo (sic)", "ter muito conhecimento", "sempre por dentro das novidades, tanto da área da tradução como do mundo todo", "profundo conhecimento" permite estabelecer uma relação desses enunciados com noções de intensidade, extensão, continuidade, totalidade de conhecimento, profundidade, isto é, características do "indivíduo" e não do "sujeito", segundo Coracini (2007). A autora trata da diferença dos conceitos entre indivíduo e sujeito com base

em Lacan. Para a pesquisadora, a noção de indivíduo remete à questão da identidade como algo fixo, e, consequentemente à noção de língua como algo uno, completo e passível de ser possuída. Já a noção de sujeito, remete a um ser cindido, perpassado por questões subjetivas e ideológicas, definido pelo olhar do outro, "numa totalidade jamais alcançada".

Assim, é possível depreender que nos discursos desses discentes prevalece uma visão centralizadora a respeito de sua identidade e das línguas que estudam, uma vez que eles falam da necessidade de atingir a totalidade dos conhecimentos, pois acreditam que ela possa ser alcançada.

No excerto de S90, a noção de completude de conhecimento é defendida pelo discente, uma vez que ao mesmo tempo que ele define o tradutor como um sujeito que precisa "ser interado (sic) de todos os acontecimentos", ele revela a necessidade de o tradutor "se informar ao máximo", sintagmas que abordam a noção de inteireza e sugerem uma relação entre intensidade e conhecimento. Entretanto, também é interessante notar em seu discurso o uso da expressão "ao (sic) máximo". Tal locução não indica totalidade de conhecimento, mas se relaciona à ideia de limite, de impossibilidade da totalidade. Dessa forma, a identidade do tradutor definida aqui por S90 é formada por duas imagens opostas que o caracterizam de forma ambígua: como um ser racional, centrado e indivisível; e ao mesmo tempo um ser subjetivo, cindido e perpassado por questões ideológicas.

É interessante destacar a resposta de S91. Ao comparar metaforicamente o texto original a um brinquedo que o tradutor deve saber desmontar e reconstruir, e ao tratar da estrutura desse brinquedo o sujeito parece falar a respeito de duas questões opostas: primeiramente, da percepção de tradução como um palimpsesto. Assim, o tradutor seria responsável por desmontar o texto original e reconstruí-lo, deixando nele impressa a sua subjetividade. No entanto, e em seguida, ele parece aludir à noção de completude do conhecimento, pois conhecer "todos os mecanismos" significa ter um domínio completo de um objeto que se acredita ser uno e indivisível.

Outros discursos que se aproximam da noção de completude são os de número 34, 61 e 88. Em S34, ao afirmar "Ser tradutor significa conhecer mais afundo (sic) as culturas e línguas [...]", o sujeito revela sua crença na necessidade de o tradutor ter conhecimento profundo das línguas e culturas com as quais trabalha. Outro discente que também trata disso é S88 ao dizer "Ser tradutor para mim é ter muito conhecimento das línguas estrangeiras e muito tb da língua portuguesa. Também acho que o tradutor é uma pessoa antenada, sempre por dentro das novidades, tanto da área da tradução como do mundo todo. [...]". Nesse excerto, o aluno não

trata apenas do conhecimento linguístico e cultural, como também de novidades na área em que o tradutor atua e no mundo.

Já S61, além de aludir à questão da totalidade dos conhecimentos, ele também discorre a respeito da dificuldade de ser tradutor. No trecho "Significa ter mais do que um tipo de conhecimento específico. Para traduzir, é necessário profundo conhecimento da linguagem, além de conhecimento do assunto traduzido. Por isso, acho que o trabalho do tradutor é 'dobrado' pois, além de se preocupar com 'o que' está escrito, também deve se preocupar com 'como' está escrito.", o aluno descreve que tais dificuldades estão relacionadas com o conhecimento profundo e necessário da linguagem, e a sabedoria para utilizá-las na escrita.

4.4.3 O tradutor transformador

Além das representações do tradutor já elencadas, foi possível também notar, nos diversos discursos analisados, a referência à noção de que o sujeito tradutor é transformador de sentidos, isto é, o tradutor é visto como um sujeito que interpreta o texto original e, a partir dessa interpretação, "cria" um outro texto. Nesse sentido, a tradução é considerada um palimpsesto, ou seja, a "raspagem" de um texto fonte e a criação de um texto alvo que dá espaço para a interpretação e para a visibilidade do tradutor (Cf. Arrojo, 1986). Dessa forma, a noção de fidelidade também é concebida sob uma nova perspectiva, pois o tradutor passa a ser fiel à sua própria interpretação e não ao texto original ou ao seu autor. Vejamos, a seguir, alguns trechos das respostas dos discentes que estão relacionados a essa identidade do tradutor.

O tradutor é, antes de tudo, um mediador entre culturas, alguém que deve ser crítico, ativo e criativo ao interpretar e resignificar (sic) *um texto de outra pessoa e outra língua* [...] (S69)

Significa produzir um novo texto a partir de um original. É uma tentativa de atualizar esse texto com meios possíveis para a produção de sentidos no contexto da língua de chegada que se assemelhem com os sentidos construídos pelo tradutor ao ler o texto original. [...] (S37)

Ser tradutor é transformar os sentidos, reescrevendo aquilo que [foi] *dito/falado em uma língua para outra.* [...] (S40)

Nesses discursos, os discentes se aproximam dos ideais defendidos pelo pensamento pós-moderno, segundo os quais o tradutor é visto como um sujeito mediador, responsável por intervir no texto original, um sujeito "crítico", "ativo", "criativo", que não só transporta um texto para uma outra língua, mas o interpreta, inserindo nele sua subjetividade e atribuindo a seu próprio texto novos significados. É interessante destacar como a prática da leitura e da

interpretação se tornam uma experiência individual e subjetiva de acordo com os depoimentos mencionados acima. Isso pode ser notado em: "[...] alguém que deve ser crítico, ativo e criativo ao interpretar e resignificar (sic) um texto de outra pessoa e outra língua [...]", "[...] tentativa de atualizar esse texto com meios possíveis para a produção de sentidos no contexto da língua de chegada que se assemelhem com os sentidos construídos pelo tradutor ao ler o texto original.", e em "Ser tradutor é transformar os sentidos, reescrevendo aquilo que [foi] dito/falado em uma língua para outra. [...]".

Em S69, o uso do vocábulo "mediador" atribuído ao tradutor transmite a imagem de alguém capaz de transformar, visto que todo mediador intervém em algo, neste caso, sua intervenção ocorreria no texto traduzido. Além dessas observações, o uso dos adjetivos "crítico", "ativo", "criativo", e dos verbos "interpretar" e "resignificar (sic)" conferem ao tradutor um caráter de resistência.

Similarmente se encontra o ponto de vista de S37, visto que os sintagmas "produzir um novo texto", "tentativa de atualizar esse texto" e "sentidos construídos pelo tradutor ao ler o texto original" apontam a interferência do tradutor no texto fonte e certo poder para modificá-lo em função de sua interpretação. Do mesmo modo se posiciona S40, ao tratar do tradutor como alguém capaz de "transformar os sentidos" e "reescrever" o texto fonte.

4.4.4 O tradutor como eterno aprendiz

Em alguns dos questionários analisados, os discentes destacam o tradutor como um sujeito que aprende incessantemente. Com base nos discursos analisados, pode-se dizer que isso se deve por dois principais motivos: primeiramente, a importância de o tradutor adquirir conhecimento cultural tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, visto que a prática tradutória não se dá só por meio de conhecimentos linguísticos do tradutor, como também por meio de conhecimentos culturais; e em segundo lugar, a importância da pesquisa constante a fim de solucionar questões tradutórias. Veremos, a seguir, como essas questões se fazem presentes nos excertos.

De maneira geral e mais prática, (além de um pouco grosseira) ser tradutor é conhecer não apenas os mecanismos linguísticos dos idiomas com que trabalha, mas também a cultura dos países da língua de partida e da língua de chegada. (S79)

[...] *É ter que saber um pouco de tudo sem realmente saber nada, é precisar ser curioso e, acima de tudo, é ter amor ao que faz* [...] (S52)

[...] *Trata-se de uma atividade extremamente difícil, mas que me traz uma quantidade inestimável de conhecimento. É um trabalho de muita pesquisa também, e que demanda um tempo considerável.* (S51)

Ser tradutor é estar aprendendo constantemente, é buscar conhecimento e gostar de aprender coisas novas. Tudo o (sic) *que esbarramos durante a vida pode ser útil em algum momento para uma determinada tradução e saber nunca é demais.* [...] (S84)

Em S79, a questão da aprendizagem pode ser notada por meio do vocábulo "conhecer", e pelo uso da estrutura "não apenas...mas também" sugerindo que conhecer a gramática das línguas não é o suficiente para ser tradutor, mas é preciso conhecer a cultura dos países cujas línguas estão em jogo na tradução.

Em S52, "saber" e "ser curioso" são dois aspectos mencionados pelo discente que se referem à imagem do tradutor como um sujeito que busca o saber e procura se informar sobre tudo que o cerca. É interessante destacar nesse trecho que, ao usar um paradoxo em: "saber um pouco de tudo sem realmente saber nada", o aluno aponta a necessidade de o tradutor ser um constante investigador de seu mundo. Esse excerto também coloca o tradutor como um sujeito em falta, pois mesmo sabendo um pouco de tudo, ele não sabe "realmente nada", o que demonstra que ele tem conhecimento da impossibilidade de alcançar a tão almejada completude. Além disso, ao afirmar "é ter amor ao que faz", o sujeito deixa escapar duas possíveis interpretações: a de que o trabalho do tradutor é árduo, demanda muita pesquisa e por isso é preciso que o sujeito goste do que faz; ou a de que a profissão é desvalorizada e consequentemente é preciso que o tradutor faça seu trabalho por amor à prática da tradução e não pela expectativa de ser bem valorizado/remunerado.

No argumento de S51, o discente se refere ao ofício do tradutor como algo "extremamente difícil", que exige "muita pesquisa" e "demanda um tempo considerável", elementos que podem aludir às dificuldades que lhe são impostas. No entanto, ele menciona um aspecto que parece ser suficiente para superar essas dificuldades: "a quantidade inestimável de conhecimento" que pode adquirir o tradutor, indicando, assim, talvez de maneira inconsciente, o desejo de um saber absoluto e incalculável.

A questão do aprendizado infinito do tradutor é também marcada no discurso de S84. Os sintagmas "é estar aprendendo constantemente", "buscar conhecimento", "gostar de aprender" e "saber nunca é demais" indicam que, para o aluno, o tradutor nunca pode cessar de aprender, e que deve ser um eterno curioso. Essa esfera semântica do conhecimento mobilizada pelas escolhas lexicais do aluno refere-se a um campo de representação do aprendizado ou do aprender como algo marcado pela racionalidade e pela consciência. No entanto, o emprego do

verbo “esbarrar”, em “tudo o (sic) que esbarramos” parece turvar esse desejo de razão, uma vez que esbarrar coloca em cena a ideia de casualidade, ou seja, de algo que foge ao nosso controle.

4.4.5 O tradutor como produtor de acessibilidade

Foi possível verificar que grande parte dos participantes desta pesquisa consideram o sujeito tradutor como produtor de acessibilidade. Aqui, trato da acessibilidade em termos de comunicação, ou seja, da transmissão de conhecimento de uma língua para outra, questão que questionaremos a seguir. Dentre os diversos discursos relacionados a essa temática, destaco os seguintes:

Significa vencer barreiras culturais e, muitos mais que isso, derrubar essas barreiras para quem não possui o conhecimento necessário para fazê-lo, fazendo, assim, com que o conhecimento propriamente dito seja algo universal. (S58)

Significa ser condutor de informação, um profissional presente em todas as áreas e de fundamental importância no mundo globalizado no qual o acesso à informação é reservado àqueles que puderem ir buscar conhecimento em uma outra língua. [...] *Ele conecta as pessoas, ideias e compartilha conhecimento numa escala global.* (S77)

Quando penso na profissão do tradutor, lembro de uma frase de José Saramago: “São os autores que fazem as literaturas nacionais, mas são os tradutores que fazem a literatura universal”. Nós tradutores somos responsáveis por transmitir conhecimento para pessoas que possuem apenas contato com sua “língua-mãe” porque o conhecimento não deve ser restrito a apenas uma única língua. (S95)

[...] *O tradutor proporciona acessibilidade e socialização entre diferentes países e suas culturas* (S66)

Conforme se pode observar na resposta de S58, ao tradutor confere-se a tarefa de “vencer” e “derrubar” barreiras, a fim de que propague um conhecimento considerado universal. Vários elementos neste discurso marcam um posicionamento pautado por uma visão positivista e quase “iluminadora” do sujeito tradutor. Quando se afirma que ser tradutor significa “derrubar barreiras”, alude-se a uma capacidade que se supõe talvez inerente de resolver conflito, apagar diferenças, logo, promover o universal em detrimento do particular. Tais percepções reforçam a imagem do tradutor como um sujeito conhecedor de tudo e, por essa “razão”, capaz de promover o acesso ao outro, numa visada bastante utópica.

Em S77, é reforçada a concepção de tradutor como um sujeito produtor de acessibilidade, pois o uso de sintagmas como “condutor de informação”, “conecta as pessoas”, “compartilha conhecimento” reflete a imagem do tradutor como guia, isto é, alguém que consegue transmitir informações para diversas pessoas que precisam delas. Nesse mesmo excerto, é interessante observar a percepção do aluno com relação à globalização. Ao afirmar

que: “no mundo globalizado [...] o acesso à informação é reservado àqueles que puderem ir buscar conhecimento em uma outra língua [...]”, o discente chama atenção para o aspecto assimétrico e desigual da globalização, acentuando a importância do papel do tradutor nessa “aldeia global”, na qual a informação seria privilégio de apenas alguns.

Já S95, ao citar José Saramago, busca legitimar em seu discurso o papel do tradutor como autor, conferindo-lhe um espaço de reconhecimento. No entanto, esta reivindicação de autoria parece estar, para o discente, subordinada à transmissão de conhecimento e não necessariamente ao poder de criação do tradutor. É uma autoria que se anuncia sob o signo da acessibilidade.

4.4.6 O tradutor como defensor e propagador da diferença

Dentre os aspectos discutidos até o momento, este se destaca por colocar em evidência as questões que tratam do outro, do estrangeiro, do diferente. Nos discursos que se seguem, foi possível perceber que todos os alunos fazem referência, implícita ou explicitamente, a esse outro. Entretanto, nota-se que os discentes parecem confundir o significado do que é ser tradutor com o que é tradução. Para ilustrar tais argumentos, elencamos alguns excertos:

[...] *A tradução ajuda a conhecer o outro.* (S45)

Significa ser aquele que possibilita um encontro cultural e uma disseminação de valores de diferentes culturas/povos. (S32)

[...] *em suma, ser Tradutor, é ser um missionário e difusor da diversidade que caracteriza o mundo.* (S93)

[...] *aprender com o que é exterior, tipicamente estranho e relacioná-lo com meu próprio país, língua, cultura e sociedade.* [...] (S44)

Pode ter vários significados, já que é uma área muito vasta. Para mim, é um meio único de se disseminar diferentes culturas, permitindo às pessoas maior compreensão do outro. Em tempos de ódio, me parece de extrema importância conhecer o outro mais a fundo, por isso, considero essa a face mais importante de se ser tradutor. (S82)

No enunciado de S45, o aluno argumenta que “a tradução ajuda a conhecer o outro”. Ao fazer tal afirmação, ele parece reconhecer a tradução como prática da diferença. No entanto, conforme salientamos em diversos momentos deste trabalho, essa prática não se dá fora de relações de poder e de dominação. Assim, apesar de a tradução ser considerada uma ferramenta de “propagação do outro”, conforme afirma o discente, nem sempre é possível garantir a entrada em cena desse outro.

De forma semelhante se encontra o posicionamento de S32, ao tratar do tradutor como sujeito que possibilita o “encontro cultural” e a “disseminação de valores de diferentes culturas/povos”, ele evidencia o papel do tradutor como propagador da diferença sem, no entanto, problematizar os termos hierárquicos nos quais se daria essa relação com o outro.

Já S93 atribui uma importância diferenciada ao “Tradutor” grafando-o, em seu texto, por meio do emprego de maiúscula. Além disso, o aluno define o tradutor como um “missionário”, sugerindo que a este é relegada a tarefa de “defender uma causa” e de “pregar um ideal”. É interessante ressaltar que a escolha do vocábulo “missionário” coloca o discurso do aluno na esfera do religioso, do sagrado, como se ao tradutor coubesse, então, um papel (idealizador e utópico) de “converter” o outro. No entanto, e isso pode parecer uma contradição, essa conversão se daria, de acordo com o enunciado do discente, em nome da diversidade.

Em S44, o sujeito trata da tradução como uma forma de nos relacionarmos com o outro, de aprender com o que é diferente. De modo semelhante, S82 também fala da tradução como um “meio único” de “disseminar diferentes culturas”, de agir em favor da “compreensão do outro” e da importância de “conhecer o outro”.

Conforme se pode notar nesses discursos, a questão da diferença é abordada de forma explícita, a considerar pelas escolhas lexicais que são feitas: “conhecer o outro”, “disseminação de valores de diferentes culturas”, “difusor da diversidade”, “aprender com o que é exterior”, “tipicamente estranho”, “disseminar diferentes culturas”. No entanto, em todos esses fragmentos a diferença aparece como algo dado, aparentemente não conflituoso, e não se problematiza a relação com o outro. Assim, é interessante observar no discurso de S82 o emprego da locução “em tempos de ódio”. Ao afirmar que “em tempos de ódio, me parece ser de extrema importância conhecer o outro mais a fundo”, embora ele reconheça o caráter conflituoso das relações, parece atribuir ao tradutor o papel de “apaziguador” desses conflitos. Dessa forma, também corrobora a ideia de que esse confronto pode ser amenizado por meio da tradução.

Outro ponto a ser destacado neste tópico, como mencionamos no começo dessa análise, é que em determinados momentos, os discentes passam a discorrer sobre o papel da tradução em vez de responderem à pergunta do que significa para eles ser tradutor. Parecem, assim, dar mais destaque ao “objeto” do que ao “sujeito”, conforme se pode observar nos seguintes sintagmas: “A tradução ajuda”, “é uma área muito vasta” e “é um meio único”.

Todas as questões pontuadas até o momento nos são caras e permitiram tecer algumas considerações e possíveis encaminhamentos para esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos conceitos teóricos discutidos neste trabalho, nos quais tratamos de questões acerca das noções de língua, de tradução, de identidade, e de discurso, a partir das análises elaboradas, em que procuramos esboçar alguns questionamentos acerca da imagem do sujeito tradutor na pós-modernidade, desenvolvemos, neste tópico, possíveis encaminhamentos para esta pesquisa.

Com relação ao discurso dos discentes, enfatizando a questão da hegemonia estadunidense, várias interrogações se colocam tanto no âmbito deste estudo quanto em uma esfera mais global. Assim, seria legítimo nos perguntar em que medida a imposição do inglês como *língua franca* poderia figurar, sob os auspícios de determinada nação, como um projeto político pré-babélico, ou seja, um "projeto hegemônico monolíngue". Em "Tradução e diferença" (2000), ao retomar as discussões sobre o mito de Babel e ao tratar da instauração da diversidade e da necessidade da tradução, Rodrigues ressalta que:

> Derrida mostra como Deus, ao mesmo tempo que dá o presente da heterogeneidade, da diversidade das línguas, oferece o veneno da impossibilidade de redução a um igual; torna necessária a tradução e marca a impossibilidade da transparência. Em lugar da compreensão universal almejada pelos Shem, institui-se a multiplicidade de línguas e o reino da diferença. (RODRIGUES, 2000, p. 90)

Tendo em vista as considerações tecidas neste trabalho, poderíamos também nos interrogar se seria possível estabelecer um paralelo entre o mito da torre de Babel e o contexto atual no qual dados e cursos de língua inglesa "proliferam" a uma velocidade acentuada. Um dos resultados desse processo se refletiria, a nosso ver, na propagação massiva do ensino da língua inglesa, sobretudo, em escolas particulares de idiomas. Questionamo-nos, ainda, sobre quais seriam as contribuições desse ensino para a difusão de um "Império visível". Assim, consideramos que é necessário incentivar práticas linguísticas e educativas que possam promover mudanças tanto no contexto acadêmico quanto no empresarial, nas escolas, nos espaços políticos e nas salas de aula. Para reagir à supremacia da língua inglesa, é necessário construir um contra-argumento, uma nova maneira de pensar, que não envolve apenas profissionais da área da educação ou da tradução, mas a sociedade como um todo.

Logo, partimos do princípio de que é preciso valorizar o local, o diferente e o não-hegemônico para que o outro possa ter seu lugar de fala. Um esforço nesse sentido abriria mais espaço não apenas para idiomas diferentes, mas para a experiência da diferença em nosso

cotidiano. Tais posicionamentos contribuiriam para modificar nossa maneira de ler o mundo a partir de nossas produções culturais, políticas e econômicas.

O escritor martinicano Édouard Glissant, em *Introdução a uma poética da diversidade* (2005), trata da importância de travar combates políticos e culturais em favor não só da língua crioula falada na Martinica, como também de outras línguas, a fim de que elas não desapareçam. Em resposta à pergunta feita por Gaston sobre o que pode ser feito no mundo para salvar as línguas não-hegemônicas, Glissant afirma a importância de dar espaço ao outro. Segundo o autor:

> Isso vai levar muito tempo, mas dentro da relação mundial, nos dias de hoje, essa é uma das tarefas mais evidentes da literatura, da poesia, da arte, ou seja, a de contribuir, pouco a pouco, para levar as humanidades a admitirem "inconscientemente" que o outro não é o inimigo, que o diferente não me corrói, que se eu me transformo em contato com ele, isso não significa que me diluo nele, etc. (GLISSANT, 2005, p. 69)

Ao falar de políticas linguísticas globais, o autor defende que a problemática da língua é questão sensível a falantes de línguas dominadas, como os da língua crioula, por exemplo. Para ele, os falantes de línguas dominantes – e o autor se refere aos estadunidenses a título de exemplificação – não possuem a mesma sensibilidade para tratar do assunto. De acordo com Glissant (2005, p. 134), isso se deve "porque [essas pessoas] estão isoladas dentro da força veiculadora de sua própria língua".

Outro tema que mereceu nossa atenção neste trabalho diz respeito à noção de completude das línguas, tal como abordada por Coracini (2007). A partir das reflexões elaboradas pela autora, questionamo-nos também em que medida essa ideia ilusória de completude seria implicitamente difundida pelos métodos de ensino utilizados por diversas escolas de idiomas. Ao compartimentalizar o aprendizado, as escolas separam os alunos por níveis sugerindo que o conhecimento adquirido em determinada etapa estaria concluído, quando se sabe que tal aprendizado é contínuo e não tem um fim. Além disso, considerando-se que a língua faz parte da constituição identitária de um sujeito, e que tal identidade, como já vimos, não é fixa, isto é, ela se forma e se transforma a cada instante, é fundamental questionar a ilusão de finitude do conhecimento.

Com relação à identidade do sujeito tradutor, protagonista de todas essas questões no contexto deste trabalho, buscamos tecer algumas considerações sobre imagens a ele relacionadas. Dentre essas imagens, destacamos sobretudo aquela que considera o tradutor como "ponte". Entendemos que tal comparação, reproduzida tanto no âmbito do senso comum quanto no meio acadêmico, reforça a ideia de uma concepção de tradução como algo "neutro",

isento de interferências, e do tradutor como sujeito "fiel" ao original, uma vez que como ponte lhe caberia apenas transportar (fielmente) os sentidos de uma língua para outra. Essas representações parecem levar ao apagamento desse sujeito tradutor. Entretanto, de modo contraditório, em seus discursos, os alunos também defendem o empoderamento do tradutor e sugerem que ele intervenha de movo "ativo", "crítico" e "criativo" no texto traduzido, reivindicando-lhe, assim, um lugar de fala e um espaço de resistência. Desse modo, parecem oscilar, tal como apontado por Darin (2010), entre a melancolia e a idealização da figura do tradutor.

Ainda com relação à identidade do sujeito tradutor, percebe-se nos discursos dos alunos a existência de um outro conflito. Ao mesmo tempo em que afirmam que a tradução é uma tarefa de grande responsabilidade, reconhecem que a profissão é pouco valorizada. Esse contraste entre a falta de valorização e a grande responsabilidade parece ser uma constante entre os profissionais da área de Humanas, principalmente tradutores e professores, como foi possível notar em 4.1.1.

Essas questões políticas vão além da teoria e da área na qual este trabalho se insere, mas as consideramos de suma importância, uma vez que a propagação de pseudodiscursos de cunho econômico e político, dando ênfase às áreas tecnológicas e exatas, agem em detrimento do reconhecimento e da valorização das humanidades e colaboram com a constante reprodução de representações negativas das profissões acima mencionadas.

Tais representações também podem ter culminado na dificuldade de os alunos definirem o que é ser tradutor, visto que por associarem uma imagem nem sempre valorizadora à profissão, eles podem ter preferido dar lugar em seus discursos para o objeto (a tradução) e não à definição propriamente dita do que é ser tradutor (o sujeito).

Ainda com relação a essa questão da diferença entre "*ser* tradutor" e o "ato de traduzir", Coracini (2007) defende em sua obra a possibilidade de discernir ambas as noções e acreditamos que isso se deve à hipótese de haver uma essência por trás do que é ser tradutor. No entanto, com base nos discursos analisados, chegamos a uma possível conclusão de que essa essência não existe, e que o sujeito tradutor advém de seu objeto, isto é, a tradução, assim como o sujeito pesquisador advém de sua pesquisa, o sujeito professor advém do ensino e o sujeito aluno advém do aprendizado. Daí a impossibilidade de definirem o que é ser tradutor sem mencionar em momento algum o que é traduzir. Além disso, a tentativa de diferenciar o "*ser* tradutor" do "ato de traduzir" estabelece um novo binarismo, e entraria em conflito no âmbito deste trabalho, visto que buscamos questionar aqui alguns binarismos a respeito da tradução e do tradutor que têm sido reproduzidos no campo do senso comum e no domínio acadêmico.

Por fim, consideramos ainda importante assinalar que não é possível estabelecer uma noção única do que é ser tradutor, do que é traduzir e do que é tradução, pois, conforme discutimos neste trabalho, as representações são sempre diversas e apontam diferentes direcionamentos. Assim, cabe acolher os mais variados pontos de vista a fim de privilegiar a prática da diferença e uma ética da reciprocidade (Cf. Brisset, 1998). Posicionar-se de modo contrário seria admitir a existência de uma homogeneização perigosa, o que temos refutado até o momento.

Referências

AMORIM, L. M. Tradução & identidade. *In*: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (org.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas.* 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 155-182.

ARROJO, R. *Oficina de tradução:* a teoria na prática. São Paulo: editora ática, 1986.

ASSIS, R. C. de. O lugar dos estudos sobre tradução em universidades públicas brasileiras: impactos sobre a formação de tradutores. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (org.). *Formação de tradutores:* por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Coleção Estudos da Tradução, Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, v. 5, p. 283-300.

ASSIS, R. C. de.; LIPARINI CAMPOS, T.; LEIPNITZ, L. Formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um bacharelado em tradução. *In*: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (org.). *Formação de tradutores:* por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Coleção Estudos da Tradução, Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, v. 5, p. 301-324.

AUGÉ, M. *Les Sens des autres:* actualité de l'anthropologie. Paris: Fayard, 1994.

AULETE, C. *Dicionário online.* Lexikon Editora Digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br/index.php. Acesso em: 14 abr. 2019.

BAKER, M. *In other words :* a coursebook on translation. Londres: Routledge, 1992.

BANDIA, P. O conceito bermaniano de "estrangeiro" sob o prisma da tradução pós-colonial. Tradução de Andressa Franco Oliveira e Maria Angélica Deângeli. *Belas Infiéis*. Brasília, v. 9, n. 1, p. 205-221, 2020. DOI https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v9.n1.2020.28143. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/28143/25089. Acesso em: 2 mai. 2020.

BAUMAN, Z. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BERMAN, A. *Pour une critique des traductions*: John Donne. Paris: Gallimard, 1995.

BRISSET, A. Malaise dans la traduction: pour une éthique de la réciprocité. *In*: PATERSON, J. *L'altérité*. Toronto: Les Éditions Trintextes, 1998, p. 321-356.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In*: LOPES LOURO, G. (org.). *O corpo educado* – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CATFORD, J. C. *A linguistic theory of translation:* an essay in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1965.

CHARAUDEAU, P. L'identité culturelle entre langue et discours. *Revue de l'AQEFLS*, Montreal, v. 14, n. 1, p. 79-103, 2002. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html. Acesso em: 26 abr. 2014.

CHAUI, M. de S. *O que é ideologia*. São Paulo: editora brasiliense, 1997.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

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.

DARIN, L. O impacto social das imagens e representações do tradutor na construção e transformação de sua identidade. *TradTerm,* v. 16, p. 67-95, 18 jun. 2010.

DEÂNGELI, M. A. *A literatura na língua do outro:* Jacques Derrida e Abdelkebir Khatibi. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative research*. Newbury Park: Sage, 1998.

DERRIDA, J. *Le monolinguisme de l'autre*: ou la prothèse d'origine. Paris: Galilée, 1996.

DERRIDA, J. La langue n'appartient pas. Entretien avec Jacques Derrida. Entretien réalisé par Evelyne Grossman, *Europe*, Paris, n. 861-862, p. 81-91, 2001.

DUFF, P. A. *Case study research in Applied Linguistics*. New York: Taylor & Francis, 2008.

DURKHEIM, E. *Les formes élémentaires de la vie religieuse.* Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

ESTEVES, L. M. R. Tradução & direitos autorais. *In*: ESTEVES, L. M. R.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. (org.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 45-70.

FOLKART, B. *Le Conflit des énonciations:* traduction et discours rapporté. Montréal: Balzac, p. 127, 129, 437, 1991.

GLISSANT, E. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Coleção Cultura, v. 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

LAGES, S. O tradutor e a melancolia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas/SP: UNICAMP/IEL, n. 19, p. 91-98, 1992.

LACAN, J. (1966). *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEFEVERE, A. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame.* Londres: Routledge, 1992

LIMA, E. Como o Tradutor é Visto e Como Se Vê no Ciberespaço. *In*: LIMA, E. *et al* (org.). *Tradução na Era Digital* - Avanços e Desafios. São Paulo: Transitiva, 2018. p. 117-143.

MARCONI, M. A. de.; LAKATOS, E. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Analyzing qualitative data:* A source book for new methods. Beverly Hills/CA: Sage, 1984.

MITTMANN, S. *et al*. Algo fala antes nos discursos de estudantes sobre língua(s) e tradução. *In*: CELADA, M. T., PAYER, M. O. (org.) *Subjetivação e processos de identificação*: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. p. 63–78.

MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. *In*: JODELET, D. (org.). *Les Représentations sociales*. [s. l.]: Presses Universitaires de France "Sociologie d'aujourd'hui", 2003, 7. ed., p. 79-103. DOI 10.3917/puf.jodel.2003.01.0079. Disponível em: http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-79.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

NIDA, E. *Toward a science of translating*. Netherlands: E.J. Brill, 1964.

NOCE. G. A tradução e a formação de identidades culturais: Uma contribuição brasileira aos objetivos do desenvolvimento do milênio – acabar com a fome e a miséria. *Belas Infiéis*, v. 5, n. 2, p. 19-30, 2016.

O'LEARY, Z. *The Essential Guide to Doing Your Research Project.* California & London: Sage, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. California: Sage, 2002.

POMARICO, P. L. *A identidade do tradutor da perspectiva da História da Tradução no Brasil*. Pesquisa de Iniciação Científica BIPIC-CEPE. São Paulo, PUC-SP, 2008.

QUERIDO, A. M. O autor, o tradutor sempre visível e o poder simbólico. *Belas Infiéis*, v. 1, n. 2, p. 105-116, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROBIN, R. *Le deuil de l'origine*: une langue en trop, la langue en moins. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

RODRIGUES, C. C. Tradução: a questão da equivalência. *Alfa*: Revista de Linguística (UNESP. São José do Rio Preto. Impresso), São Paulo, v. 44, n.n.esp., p. 89-98, 2000.

RODRIGUES, C. C. A ética da apropriação. Tradução e Comunicação. *Revista Brasileira de Tradutores*, v. 17, p. 21-28, 2008.

RODRIGUES, C. C. Estudos da tradução. *In*: GONÇALVES, A.V., SOUSA, M.L. (org.) *Ciências da linguagem*: o fazer científico (?). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 349-379.

SALDANHA, G.; O'BRIEN, S. *Research Methodologies in Translation Studies*. New York: Routledge, 2014.

SILVA, J. P. R. da. *A formação da identidade do tradutor*. Pesquisa de Iniciação Científica PIBIC-CEPE. São Paulo, PUC-SP, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da. *et al* (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SIMÃO, A. K. G. *O que crer (não) quer dizer:* multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução em língua espanhola. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SIMÃO, A. K. G.; DÊANGELI, M. A. Representações identitárias sobre língua e tradução: uma questão de estereótipos. *In*: BRUNO, F. A. T. C.; PINHEIRO-CORREA, P.; YOKOTA, R. (org.). *Cadê o pronome que estava aqui ?* Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 151-176.

TYMOCZKO, M. Ideologia e a posição do tradutor: em que sentido o tradutor se situa no "entre" (lugar) (?). Tradução de Ana Carla Teles. *In*: BLUME, R. F., PETERLE, P. (org.) *Tradução e Relações de Poder.* Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 115-148.

VENUTI, L. *The scandals of translation*: towards an ethics of difference. London: Routledge, 1998.

VENUTI, L. *Escândalos da tradução:* por uma ética da diferença. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucineia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda, Valéria Biondo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

VENUTI, L. TRADUÇÃO, SIMULACRO, RESISTÊNCIA. *In*: BLUME, R. F.; PETERLE, P. (org.). *Tradução e relações de poder.* Tubarão: Editora Copiart, 2013. p. 347-383.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Questionário

QUESTIONÁRIO – Andressa Franco Oliveira

1. Por que você escolheu fazer o curso de Tradução? Por que Tradução e não Letras?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Com qual língua, do par linguístico que você estuda, você mais se identifica? Por quê? Quais são suas impressões com relação à cultura veiculada por essa língua?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. De que maneira a(s) língua(s) que você estuda se faz(em) presente no seu dia a dia? Há alguma relação do uso que você faz dessa(s) língua(s) com a tradução?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. O que significa ser tradutor, para você?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "A questão da identidade e da diferença: representações de língua e tradução em um curso de formação de tradutores" sob responsabilidade da pesquisadora Andressa Franco Oliveira. O estudo será realizado com base na análise de questionários respondidos por alunos voluntários matriculados no primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Unesp de São José do Rio Preto, para a elaboração de uma reflexão sobre os discursos que permeiam a problemática da língua e da tradução em sua intersecção explícita ou não com as questões de identidade. Haverá um risco de constrangimento por sua parte, como participante deste estudo, sendo tal risco caracterizado por sua possível inibição em entregar suas respostas para análise. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas, sem a sua identificação. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para um melhor entendimento sobre suas representatividades acerca da língua que estudam e para uma reflexão acerca do que é ser tradutor.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome:_____R.G._____

Endereço:_____Fone:_____

_____,_____de_____de 20__

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura da Pesquisadora responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Nome Pesquisadora: Andressa Franco Oliveira	Cargo/Função: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP)	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 Jd. Nazareth 15054-000 São José do Rio Preto/SP	
Telefone: 17-3221.2545 e 3221.2480	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

ANEXO A – Disciplinas do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor

Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor / Inglês / Espanhol

Disciplina	Carga Horária	Requisitos	Equivalências	Duração
1º ANO				
194A - Língua Espanhola I	180			Anual
209A - Língua Inglesa I	180			Anual
222A - Língua Latina	90			Anual
382A - Teoria da Literatura	90			Anual
739A - Tópicos Especiais em Língua Portuguesa	180		225A - Língua Portuguesa I	Anual
740A - Introdução a Linguística	60			Anual
741A - Introdução às Normas de Tradução	60			Anual
2º ANO				
1327A - Teorias da Tradução I	60			Anual
1329A - Prática de Redação I em Língua Inglesa	60	209A - Língua Inglesa I		Anual
1335A - Prática de Tradução I em Língua Inglesa	60	209A - Língua Inglesa I		Anual
1343A - Prática de Tradução I em Língua Espanhola	60	194A - Língua Espanhola I		Anual
1351A – Introd.à Terminologia e às Téc. de Tradução	60	741A - Introdução às Normas de Tradução		Anual
742A - Língua Inglesa II	120	209A - Língua Inglesa I		Anual
744A - Língua Espanhola II	120	194A - Língua Espanhola I	196A - Língua Espanhola II	Anual
752A - Prática Redação Língua Portuguesa	120	739A - Tópicos Especiais em Língua Portuguesa		Anual
754A - Cultura Brasileira I	90			Anual
792A - Sociolinguística Aplicada Tradução	60			Anual
3º ANO				
1328A - Teorias da Tradução II	60	1327A - Teorias da Tradução I		Anual
1331A - Prática de Redação II em Língua Inglesa	60	1329A - Prática de Redação I em Língua Inglesa		Anual
1337A - Prática de Tradução II em Língua Inglesa	60	1335A - Prática de Tradução I em Língua Inglesa		Anual
1345A - Prática de Tradução II em Língua Espanhola	60	1343A - Prática de Tradução I em Língua Espanhola		Anual
755A - Língua Inglesa III	90	742A - Língua Inglesa II		Anual
757A - Língua Espanhola III	60	744A - Língua Espanhola II		Anual
765A - Cultura Inglesa	60	742A - Língua Inglesa II		Anual
767A - Literatura Inglesa	60	742A - Língua Inglesa II		Anual
769A - Prática Leitura Língua Portuguesa	90	739A - Tópicos Especiais em Língua Portuguesa	227A - Língua Portuguesa III	Anual
771A - Semântica e Pragmática	60			Anual
772A - Cultura Brasileira II	60	754A - Cultura Brasileira I	238A - Literatura Brasileira II	Anual
4º ANO				
1333A - Prática de Redação III em Língua Inglesa	60	1331A - Prática de Redação II em Língua Inglesa		Anual
1339A - Prática de Tradução III em Língua Inglesa	60	1337A - Prática de Tradução II em Língua Inglesa		Anual
1341A - Estágio de Tradução I em Língua Inglesa	240	1335A - Prática de Tradução I em Língua Inglesa		Anual
1347A - Prática de Tradução III em Língua Espanhola	60	1345A-Prática de Tradução II em Língua Espanhola		Anual
775A - Língua Inglesa IV	90	755A - Língua Inglesa III	215A - Língua Inglesa IV	Anual
777A - Língua Espanhola IV	60	757A - Língua Espanhola III		Anual
785A - Cultura Norte-Americana	60	742A - Língua Inglesa II		Anual
787A - Literatura Norte-Americana	60	742A - Língua Inglesa II		Anual
791A - Estilística da Língua Portuguesa	90	752A - Prática Redação Língua Portuguesa		Anual

ANEXO B – Disciplinas do curso de Licenciatura em Letras

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José do Rio Preto

Estrutura Curricular: LETNB20150 - Curso: Licenciatura em Letras

Série: 1 - Período: 1

Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1369A - Prática de Leitura e Produção de Textos I	60	OBR			Anual		
1371A - Normas Gramaticais da Língua Portuguesa	60	OBR			Anual		
1386A - Latim I	60	OBR			Anual		
1388A - Literatura Clássica	60	OBR			Anual		
1411A - Fundamentos de Linguística	90	OBR			Anual		
1413A - Introdução aos Estudos Literários	60	OBR			Anual		
1913A - Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	60	OBR		1: 1913S - Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação 2: 2021S - Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação 3: 1990S - Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação	Anual		

Total de Carga Horária: 450

Série: 2 - Período: 1

Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1370A - Prática de Leitura e Produção de Textos II	60	OBR			Anual		
1373S - Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	60	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
1387A - Latim II	90	OBR	Pré-Requisito: 1386A - Latim I		Anual		
1406A - Psicologia da Educação	60	OBR		1: 1813S - Psicologia da Educação 2: 1058S - Psicologia da Educação 3: 1485S - Psicologia da Educação	Anual		
1407S - Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna	30	OBR			Semestral		
1415S - Sociolinguística	30	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
2039A - Organização da Educação Brasileira: Perspectiva Histórica	60	OBR			Anual		
2103S - Teoria e Ensino da Poesia	60	OBR	Pré-Requisito: 1413A - Introdução aos Estudos Literários		Semestral		

Total de Carga Horária: 450

Série: 2 - Período: 2

Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1378S - Estudos do Texto e do Discurso	60	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
1381S - Narrativa Brasileira I	30	OBR			Semestral		
2104S - Teoria e Ensino da Narrativa	60	OBR	Pré-Requisito: 1413A - Introdução aos Estudos Literários		Semestral		

Total de Carga Horária: 150

Série: 3 - Período: 1

Disciplina	Carga	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir

	Horária						
1372S - Morfologia Descritiva da Língua Portuguesa	60	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
1382A - Narrativa Brasileira I	60	OBR			Anual		
1385S - Literatura Infanto-Juvenil	30	OBR			Semestral		
1408S - Linguística Aplicada: Ensino de Língua Estrangeira	30	OBR			Semestral		
1417A - Poesia Portuguesa	60	OBR			Anual		
1587A - Estágios Curriculares Supervisionados I: Língua Materna	60	EST			Anual		
1588A - Estágios Curriculares Supervisionados I: Língua Estrangeira	60	EST			Anual		
2087A - Política Educacional Brasileira	60	OBR			Anual		
2088A - Didática	60	OBR	Pré-Requisito: 1408A - Psicologia da Educação Corequisito: 2087A - Política Educacional Brasileira		Anual		
Total de Carga Horária: 480							
Série: 3 - Período: 2							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1374S - Sintaxe Descritiva da Língua Portuguesa	60	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
1383S - Poesia Brasileira I	30	OBR			Semestral		
2096S - Educação em Direitos Humanos	30	OBR			Semestral		
Total de Carga Horária: 120							
Série: 4 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1375S - Semântica da Língua Portuguesa	60	OBR	Pré-Requisito: 1411A - Fundamentos de Linguística		Semestral		
1384A - Poesia Brasileira II	60	OBR			Anual		
1422A - Narrativa Portuguesa	60	OBR			Anual		
1589A - Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Materna	150	EST			Anual		
1590A - Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira	150	EST			Anual		
2097S - Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas	30	OBR			Semestral		
2106A - LIBRAS - Inclusão Social	60	OBR			Anual		
2107S - Português Língua Estrangeira: Ensino e Formação Docente	30	OBR			Semestral		
Total de Carga Horária: 600							
Série: 4 - Período: 2							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1376S - Estudos Diacrônicos da Língua Portuguesa	60	OBR	Pré-Requisito: 1387A - Latim II		Semestral		
2108S - Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	30	OBR			Semestral		
Total de Carga Horária: 90							

Total Carga Horária Obrigatória do Curso: 1920
Total Carga Horária Obrigatória em Disciplinas Optativas do Curso: 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de São José do Rio Preto

Estrutura Curricular: LETING2015D - Curso: Licenciatura em Letras

Série: 1 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1377A - Língua Inglesa I	150	OBR			Anual		
Total de Carga Horária: 150							
Série: 2 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1412A - Língua Inglesa I	120	OBR	Pré-Requisito: 1377A - Língua Inglesa I		Anual		
Total de Carga Horária: 120							
Série: 3 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1416A - Língua Inglesa II	120	OBR	Pré-Requisito: 1412A - Língua Inglesa I		Anual		
1419A - Literatura Inglesa I	60	OBR	Pré-Requisito: 1412A - Língua Inglesa I		Anual		
1420A - Literatura Norte-Americana I	60	OBR	Pré-Requisito: 1412A - Língua Inglesa I		Anual		
Total de Carga Horária: 240							
Série: 4 - Período: 1							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1418A - Língua Inglesa IV	120	OBR	Pré-Requisito: 1416A - Língua Inglesa II		Anual		
1421A - Literatura Inglesa II	60	OBR	Pré-Requisito: 1412A - Língua Inglesa I	1: 1392A - Literatura Inglesa II	Anual		
1423A - Literatura Norte-Americana II	60	OBR	Pré-Requisito: 1412A - Língua Inglesa I	1: 1395A - Literatura Norte-Americana II	Anual		
Total de Carga Horária: 240							
Disciplina	Carga Horária	Tipo	Requisitos	Equivalências	Duração	Alterar	Excluir
1019A - De Onde Vem as Palavras: Contribuições do Latim	60	OPT			Anual		
1112A - Introdução à Literatura Comparada: Relações Literatura/História	60	OPT			Anual		
1373A - Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	60	OPT			Anual		
1410A - Introdução à Gramaticalização	60	OPT			Anual		
1842S - A Escrita no Ensino Fundamental	30	OPT			Semestral		
1843A - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT			Anual		
1843S - Narrativa Brasileira dos Anos 2000	60	OPT			Semestral		
1844S - Introdução ao Estudo da Mitologia Clássica e o Diálogo com as Artes	30	OPT			Semestral		
1870A - Teatro Português	60	OPT			Anual		
1872S - Leitura de Poesia Brasileira Contemporânea	30	OPT			Semestral		
1873A - Introdução à Leitura do Texto Teatral	60	OPT			Anual		
1874A - Tradução e Adaptação de Obras Literárias para o Público Infanto-Juvenil: Questões Teóricas e Práticas	60	OPT			Anual		

1878A - Revisões da História em Textos Literários Contemporâneos	60	OPT			Anual		
1894A - Gramática e Ensino	60	OPT			Anual		
1896S - Aquisição da Linguagem	30	OPT			Semestral		
1911S - Cultura Brasileira	30	OPT			Semestral		
1912A - Tradução de Textos Latinos	60	OPT			Anual		
2051S - Fundamentos Filosóficos da Educação na Sociedade Capitalista: da Pedagogia Tradicional à Pedagogia das Competências	60	OPT			Semestral		
2119S - Gêneros Acadêmico-Científicos I	30	OPT			Semestral		
2120S - Gêneros Acadêmico-Científicos II	30	OPT			Semestral		
795A - Análise Literário Discurso Poético	60	OPT			Anual		
Total de Carga Horária: 1050							

Total Carga Horária Obrigatória do Curso: 750
Total Carga Horária Obrigatória em Disciplinas Optativas do Curso: 0

Incluir Voltar