

PRÁTICAS DE EXPANSÃO INTERPRETATIVA NA TRADUÇÃO LITERÁRIA: POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES?

INTERPRETIVE EXPANSION PRACTICES IN LITERARY TRANSLATION: FOR A CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION IN TRANSLATOR EDUCATION?

Líliam Cristina Marins¹

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9954-4985>
lcmarins@uem.br

Recebido em 14 fev. 2023

Aceito em 14 abr. 2023

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar práticas de tradução de textos literários em um curso de bacharelado em tradução de uma universidade pública no noroeste do Paraná. Tais práticas são abordadas a partir do conceito de expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018), compreendido, aqui, como uma orientação na promoção de uma educação linguística crítica na formação de tradutores. A proposta está fundamentada nas reflexões de teóricos dos estudos linguísticos, hermenêuticos e tradutórios, como Monte Mór (2013, 2014, 2018), São Paulo (2010), Bagno e Rangel (2005), Arrojo (1994, 1986), Blume (2018) e Kiraly (2016). A partir da noção de *habitus* linguístico (BOURDIEU, 1996), Monte Mór (2018) pressupõe que exista um *habitus* interpretativo, o qual estaria relacionado a um exercício educacional, acadêmico e social que leva os alunos a construir sentidos ‘padronizados’, de acordo com um determinado contexto e comunidade, culminando em uma interpretação restrita. Monte Mór (2018) desenvolve a noção de expansão interpretativa para representar o exercício de romper com este *habitus*, a fim de admitir uma diversidade de construções de sentido. Ao reler este conceito pelas lentes dos estudos tradutológicos, explorar a expansão de interpretação em um curso de formação de tradutores contribuiria, assim, para uma sensibilização ao promover um exercício de desconstrução do *habitus* interpretativo na tradução, legitimando movimentos transformativos. Ao considerar que um dos objetivos da educação linguística crítica é superar a tradição, concluo que esta pauta se mostra urgente e necessária tanto no ensino de línguas quanto no de tradução.

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Expansão interpretativa. Formação de tradutores.

Abstract: This paper aims to present practices of literary translations for a bachelor's degree at a public university in the northwest of Paraná. Such practices are approached in accordance with the concept of interpretive expansion (MONTE MÓR, 2018), understood here as a guide for critical linguistic education for translator education. The proposal is supported by linguistic, hermeneutic and translation theories, such as Monte Mór (2013, 2014, 2018), São Paulo (2010), Bagno and Rangel (2005), Arrojo (1994, 1986), Blume (2018), and Kiraly (2016). Taking the concept of linguistic *habitus* into consideration (BOURDIEU, 1996), Monte Mór (2018) assumes that there is an interpretive *habitus* related to an educational, academic and social exercise, that leads students to construct “standard meanings” in a determined context and community. Monte Mór (2018) develops the concept of interpretive expansion to represent the exercise of rupturing this *habitus* in order to admit a diversity of meaning-making. By reading this concept through the lens of translation studies, exploring the interpretive expansion at a translator education course would contribute to sensitizing students when promoting an exercise of deconstructing the interpretive *habitus* in translation so that transformative movements can be legitimate. When considering that one of the objectives of critical linguistic education is to overcome tradition, I conclude that this agenda is urgent and necessary in language and translation teaching.

Keywords: Critical linguistic education. Interpretive expansion. Translator education.

INTRODUÇÃO

De forma geral, o presente artigo se sustenta teoricamente em dois grandes pilares: os estudos da tradução e a educação linguística, representados na duas primeiras seções, respectivamente, pelos estudos pós-estruturalistas da tradução e pelo conceito de “expansão interpretativa”, desenvolvido pela professora e pesquisadora Walkyria Monte Mór (2018). Os diálogos interdisciplinares e os entrelaçamentos de abordagens críticas são não apenas desejados, mas inevitáveis quando se trata de tradução na pós-modernidade, uma vez que, desde a instituição da disciplina “Estudos da Tradução”, a tradução deixa de “pertencer aos domínios desta ou daquela disciplina e começa a fornecer subsídios a outras áreas” (ARROJO, 1994, p. 46).

Além disso, recorrer ao entrecruzamento de diferentes abordagens críticas, como os estudos pós-estruturalistas da tradução e a educação linguística, abre caminho para pensar a tradução como um modelo de hermenêutica, distanciando-se do padrão estruturalista que dominou grande parte dos estudos da tradução até a segunda metade do século XX, o qual pautava-se em conceitos como fidelidade e equivalência. No modelo hermenêutico, por outro lado, a tradução aproxima-se mais de noções como pluralidade e heterogeneidade. Para Ricoeur (2006), o tradutor precisa abandonar a utopia de que a tradução é capaz de fornecer uma cópia fiel do original em outra língua e reconhecer a existência de diferenças semânticas, sintáticas, contextuais e culturais, superando uma ilusória estrutura e organicidade no processo tradutório: “o tradutor deve renunciar ao sonho de um retorno a um *logos* adâmico de pura correspondência [...] Toda tradução envolve alguns aspectos dialógicos entre o eu e o estrangeiro. Diálogo significa justamente, *dia-legein*, acolher a diferença” (RICOEUR, 2006, p. 17, tradução minha). Segundo Kearney (2006, p. 8, tradução minha), Ricoeur foi um dos responsáveis por transformar “conflito em conversa” ao encontrar um terceiro espaço dialógico entre os hermenêuticos românticos e os desconstrutivistas radicais e é neste terceiro espaço que residirão as discussões propostas no presente artigo.

Ao falar em diálogo, a pergunta que se apresenta como necessária neste momento é: como a formação de tradutores dialoga com a educação linguística crítica? A educação linguística crítica compreende, de acordo com Monte Mór (2018,

p. 270), “ir além da tradição [...] no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras”. A tradução, além de ser um processo que se materializa entre-línguas, também tem sua trajetória tradicionalmente marcada por

[...] estudantes tentando acumular conhecimento de procedimentos, técnicas e estratégias tradutórias corretas conforme os comentários intuitivos e as correções realizadas pelo professor ostensivamente mais conhecedor das traduções defeituosas e cheia de erros dos estudantes. O professor é visto claramente como uma autoridade na sala de aula (em termos de poder, e presumidamente também em termos de *expertise*) e geralmente ministra aulas usando a abordagem do “cuspe e giz”, sentando em frente a fileiras de estudantes, solicitando contribuições verbais individuais de participantes que leem suas respectivas traduções de partes do texto escolhido pelo professor (KIRALY, 2016, p. 229).

Parece ser este um cenário compartilhado historicamente também no ensino de língua convencional, no qual o professor deposita conhecimentos gradativos nos alunos, que, dispostos em fileiras, têm como responsabilidade absorver, reter e concordar com a correção semântica, sintática e fonológica do professor, que, por sua vez, se encontra sentado ao centro da sala de aula.

Como afirma Kiraly (2016), a formação do tradutor continua localizada às margens da disciplina geral da educação e, acrescento, da educação linguística. No entanto, da mesma forma que “os paradigmas para a compreensão humana mudam ao longo do tempo em termos de ontologia, de epistemologia e de cosmologia, sempre haverá a necessidade contínua de se repensar e de se remodelar nossas [...] práticas educacionais” (KIRALY, 2016, p. 232), incluindo o ensino de tradução. Na mesma esteira de pensamento, agora, pelo viés do ensino de línguas, Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p. 24) reforçam que “as mudanças linguísticas, socioculturais, políticas e econômicas do planeta têm propiciado oportunidades para problematizações na academia”. Entre estas mudanças, os teóricos destacam a educação linguística crítica, que busca desaprender e reaprender nossas teorias-práticas.

Quando falamos de formação de tradutores, esta reflexão se faz mais que urgente, em especial, no âmbito da tradução literária, que, tradicionalmente, sempre esteve pautada por parâmetros e padrões determinados pela fidelidade ao sentido do texto original e à língua materna (em geral, a língua inglesa, considerada aquela que mais “exporta” a “Grande Literatura” para o mundo). Os estudos críticos da tradução, por outro lado, não têm medido esforços para romper com esta tradição e promover a ideia de que os textos podem ser interpretados *ad infinitum*. Ou seja, não há uma

interpretação única e correta de um texto, o que sustentaria a ideia de uma tradução também única e imutável.

Se a tradução é um trabalho linguístico no qual a interpretação expandida pode ser estimulada, e sendo esta uma premissa importante para a criticidade, expansões interpretativas não deixam de ser, assim, uma orientação que pode promover a educação linguística crítica. Por isso, a partir de uma abordagem crítica e criativa, como se espera de uma educação linguística, o objetivo deste artigo é ressignificar e redirecionar as bases filosóficas que sustentam o conceito de expansão interpretativa para o contexto tradutório, de forma a legitimar a ideia de tradução como possibilitadora de movimentos de expansão de interpretações. Isso porque, quando interpretamos (e toda tradução é uma interpretação), em primeira instância, sempre realizamos uma leitura de quem somos enquanto sujeitos e do nosso local de fala. Isso significa romper com pensamentos tradicionais de tradução que valorizam a busca (ilusória) por fidelidade linguística, pela essência do “original” e pelo respeito à intenção do autor deste original (BOITO; MARINS, 2017). De forma específica, pretendo apresentar diferentes práticas de tradução literária de textos poéticos infantojuvenis¹ coletadas na disciplina “Prática de tradução II: tradução e o texto literário”, que foi ministrada por mim no ano letivo de 2020 em um curso de formação de tradutores de uma universidade pública no noroeste do Paraná, tendo por eixo central o conceito de expansão interpretativa.

O objetivo das práticas desenvolvidas neste contexto foi desestabilizar a ideia de literatura como uma estrutura fixa de características inerentes e sentidos estáveis depositados nas palavras e que estão prontos para serem recuperados pelos tradutores (ARROJO, 1986). A busca por equivalência linguística e cultural, por um inglês nativo ou por uma lealdade ao original ainda podem ser percebidas nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de literatura em língua inglesa e ao ensino de língua, principalmente, em instituições que estão afastadas de grandes centros de pesquisa, o que evidencia a importância do desenvolvimento de posturas mais críticas. Segundo Monte Mór (2018, p. 6 – tradução minha), “muito ainda deveria ser feito para romper com o *habitus* interpretativo conservador que ainda é mantido no ambiente educacional positivista brasileiro”. Tal constatação não vale apenas para a

¹ A escolha deste gênero se deu por ser este o nicho do mercado que mais acolhe tradutores que desejam exercer o ofício dentro do campo literário.

educação básica e para o ensino de língua, mas também para as universidades e para o ensino de literatura e de tradução.

1. OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO PELO VIÉS PÓS-ESTRUTURALISTA

A expressão “Estudos da tradução” surgiu no final da década de 1970, coincidindo com o início das reflexões chamadas “pós-estruturalistas”, as quais, segundo Blume (2018), passam a ser reconhecidas como constituintes de uma perspectiva teórica na segunda metade do século XX. Suas características principais incluem uma noção de língua que se contrapõe àquela defendida pelo estruturalismo, que se pautava na concepção de língua como um sistema reprodutivo, reflexo de uma realidade fixa e estável. Dessa forma, pensar segundo uma perspectiva estruturalista significava partir de um ponto de vista logocêntrico, no qual a palavra constituía um veículo confiável de expressão da intenção de verdade.

Os reflexos desta visão para a noção de tradução estariam relacionados à ideia de que o sentido “real”, “verdadeiro” do texto original jamais poderia ser alcançado pela tradução, que apenas tangenciaria seu significado. Como reforça Arrojo (1994, p. 39), esta “concepção tradicional de tradução é necessariamente um problema” e somente é alterada com “as reflexões que começaram a proliferar particularmente no final da década passada, de inspiração pós-estruturalista ou pós-moderna”.

Por isso, de acordo com Arrojo, “o prenúncio de um momento [...] – chamado por alguns de pós-estruturalismo, ou, ainda, de pós-modernismo – começa a redefinir os interesses e o rumo dos estudos sobre tradução” (ARROJO, 1994, p. 43). Até então, os trabalhos envolvendo o tema estavam pulverizados ou na área da Linguística (em suas bases mais positivistas) ou na Literatura (principalmente, na Literatura Comparada), as quais imprimiam, na sua grande maioria, uma abordagem sistêmica, mecânica e hierárquica à tradução. Este foi, assim, o fim da exclusividade da Linguística para a solução de problemas teóricos e o início de uma abordagem cultural que possibilitou a aceitação da tradução como uma atividade humana. Tal passagem marca, assim, a história dos estudos da tradução e “vai da linguística à desconstrução, do logocentrismo à abertura para a diferença e para o possível, da marginalidade ao centro da reflexão sobre a linguagem” (ARROJO, 1994, p. 46).

De modo genérico, o objetivo desses estudos passou a ser, assim, congregando trabalhos que não tivessem como ponto de convergência a noção de equivalência e de correspondência, mas, sim, de trabalhos que reconhecessem a tradução como um processo caracterizado pela diferença, pelo descompasso, pela assimetria e pela dissonância. É neste sentido que o discurso teórico que marca a noção de tradução na contemporaneidade, especialmente quando se trata de tradução de gêneros de circulação artística e literária, pode ser identificado a partir de seus traços pós-estruturalistas, os quais são comumente visíveis na desconstrução, no descritivismo e nas teorias feministas e decoloniais (BLUME, 2018).

Como destacou Berman (2013), era preciso, em algum momento, abandonar a noção de tradução subserviente, e redescobri-la como o resultado de uma tessitura cultural complexa. (Re)pensar a língua por estes parâmetros, distanciando-a do binômio saussuriano significante/significado, é contemplá-la como um campo mais dinâmico, flexível e expandido e “este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de substituições infinitas” (DERRIDA, 2002, p. 244). Isso porque todo signo já é um signo de outro signo, ou seja, faz parte de uma cadeia de rastros que não apaga a relação com o passado, mas permite-se moldar pela relação com o futuro. Para a tradução, a herança desta reflexão é de legitimação da existência de significados que estão sempre à deriva, e nunca fixos, estáveis e incrustados nas palavras dos textos originais.

Segundo Hermans (1996), a tradução está inscrita em um emaranhado de dizeres que nela ressoam, por isso, quando acreditamos que estamos lendo somente a voz do próprio autor original via tradução, “estamos entretendo uma ilusão”, pois o que estamos lendo é, na verdade, a voz dos tradutores, que está também associada a outras vozes que constituem estes sujeitos. É neste sentido que “é a diferença, a opacidade e a desordem que estão inscritas nas operações da tradução; não a coincidência, a transparência ou a equivalência em qualquer sentido formal” (HERMANS, 1996, p. 5 – tradução minha).

O reconhecimento da ideia de serem os tradutores, em primeira instância, leitores e a de o autor não ser o pai soberano dos sentidos do texto reforça o ato de traduzir como uma leitura-interpretação possível (BLUME, 2018). Se os tradutores são, então, leitores, implica-se a isso conceber a tradução como um processo em que há um papel de agência, de (re)construção de conhecimentos pautada nos

inúmeros atravessamentos ideológicos, comunicacionais, linguísticos, subjetivos e culturais que permeiam todo e qualquer contexto comunicacional.

Devido às contribuições filosóficas da desconstrução para os estudos da tradução, mesmo teorias não relacionadas à esta corrente passaram, a partir da década de 1980, a “aceitar a diferença e a transformação como engrenagens fundamentais do processo tradutório” (ARROJO, 1994, p. 44). Ou seja, a noção de tradução enquanto imagem fiel de um “original” é abandonada para dar lugar à de um texto inevitavelmente transformado, heterogêneo, outro. Não é, assim, nem um reflexo espelhado do “original”, nem um texto completamente novo, mas um transgênero (SOBRAL, 2008), resultado de um processo de transcriar o ‘mesmo’ em ‘outro’, mantendo o mesmo no outro e o outro no mesmo.

Antes de abordar o conceito de expansão interpretativa e apresentar as possíveis intersecções com os estudos da tradução, é relevante retomar o que é interpretar para o pós-estruturalismo e como isso se reflete no ato tradutório, já que traduzir é, para esta abordagem, inevitavelmente, interpretar, e não descobrir e/ou conservar significados. Para tanto, Frota (1996) reforça a importância de diferenciar o termo “compreender” do termo “interpretar”, já que o primeiro revelaria a existência de um significado já dado, pronto para ser resgatado pelos tradutores em um processo no qual

[...] ‘o’ significado e ‘a’ intenção do autor seriam ‘extraídos’, ‘trazidos à luz’, ‘compreendidos’; a seguir, eles seriam ‘expostos’, ‘descritos’; depois, [...] eles seriam ‘explicados’, seriam ‘esclarecidos’ [...] finalmente, depois de ‘compreendidos’, ‘descritos’ e ‘explicados’ a intenção do autor, o significado e o estilo do texto, este seria ‘avaliado’, ‘julgado’ (FROTA, 1996, p. 86, aspas do autor).

Já a noção de “interpretar”, por outro lado, poderia ser descrita como um processo de troca, de negociação de sentidos, no qual tanto somos marcados pelo texto, como também deixamos nossas marcas nele, pois “é da relação dos dois e de suas histórias, de seus desejos inconscientes, no ato da leitura, que ambos se constituem como efeito um do outro” (FROTA, 1996, p. 87).

Por isso, para o pós-estruturalismo, na interpretação, há sempre um sentido que foi “apagado”, “rasurado”, para dar lugar a outros em um processo de raspagem que nunca se acaba (ARROJO, 1986). Ela se (re)constrói a partir de rastros e também das relações diferenciais que se estabelecem entre os signos por meio das quais vemos

o mundo. Por isso, defender a ideia de recuperação de sentidos seria defender, por conseguinte, a ideia de que significados são acoplados aos significantes e não produtos da relação dialógica entre texto e leitor.

Segundo Ricoeur (1977, p. 37), interpretamos não com o objetivo de “retomar intenções de sentido, em reanimá-las por um ato histórico de interpretação que se inscreveria em uma tradição contínua”, mas para fazer sobreviver pela transformação, afinal, os originais morreriam se ficassem restritos às suas línguas, sentidos e contextos de partida.

O processo tradutório nos parâmetros pós-modernos passa, assim, a ser acolhido como aquele que promove sentidos em potencial e é resultado de um ato criativo e produtivo.

2. EXPANSÃO INTERPRETATIVA E TRADUÇÃO: INTERSECÇÕES ²

Após este breve preâmbulo sobre o que se entende por “interpretação” neste estudo, passemos, então, à reflexão sobre o conceito de “expansão interpretativa”, o qual foi desenvolvido a partir das observações de Monte Mór (2018) em sua prática docente e inspirado no conceito de *habitus* linguístico, de Bourdieu (1996). Ao trabalhar um conto literário em uma de suas aulas na graduação, Monte Mór (2018) percebeu que as leituras produzidas pelos alunos eram muito semelhantes entre si. Como pessoas diferentes, de contextos diversos, poderiam produzir interpretações tão consonantes? – indagou a professora.

Achei curioso que cerca de 90% daquelas leituras apresentavam interpretações semelhantes. Diante daqueles dados, indagava-me por que alunos que (a) viviam em bairros diversos, (b) não tiveram formação escolar nas mesmas escolas públicas e privadas (c) tinham histórias de vida diferentes e (d) que haviam construído capital cultural e social diferenciados teriam interpretações tão semelhantes (MONTE MOR, 2018, p. 316).

A justificativa encontrada pela professora se pautava na pressuposição de que tal consonância seria o resultado da busca pelos alunos de leituras “autorizadas” e

² Uma discussão preliminar sobre a tradução como possibilitadora de uma expansão interpretativa já foi publicada em formato de artigo na Revista PERcursos Linguísticos, em coautoria com Fernanda Boito, como consta nas referências bibliográficas.

“aceitas” naquele contexto e que atendessem às expectativas da docente. Como descreve Monte Mór (2018, p. 316-317):

Nas práticas discentes, chamava-me atenção o fato de que uma grande parte das interpretações convergia para um mesmo entendimento, havendo muito pouco do que hoje se identifica como *meaning making* (construção de sentidos), agência e autoria na construção de sentidos [...] percebi a possibilidade de que as leituras feitas pelos alunos não fossem aquelas que realmente representassem as suas interpretações, mas que fossem as que se sentiam “autorizados” a fazer.

A uniformização das respostas incomodou a pesquisadora que, a partir do conceito de *habitus* linguístico, de Bourdieu (1996), teorizou sobre o que seria, nos estudos hermenêuticos, um *habitus* interpretativo. Segundo Monte Mór (2018), Bourdieu (1996) entende que o *habitus* linguístico se refere às relações de comunicação modeladas e reguladas por um comportamento responsável por fazer com que o usuário da língua fale de um jeito padronizado, a fim de veicular conceitos socialmente autorizados. Ao lermos esta definição pelas lentes da educação linguística, segundo Bagno e Rangel (2005, p. 63), embora a educação linguística contemple “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento [...] sobre a linguagem”, dentre esses saberes,

[...] também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e [...] o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais [...] em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Ou seja, podemos afirmar que o conceito de educação linguística também motiva reconhecer e refletir sobre o *habitus* linguístico que faz parte da vida de todo e qualquer sujeito.

O conceito de expansão interpretativa desenvolvido por Monte Mór explicaria o motivo de haver essa procura por um núcleo comum de sentidos pelos alunos: atender às expectativas institucionais que regulam e controlam a produção de sentidos naquele contexto comunicativo e naquela comunidade. A padronização, característica de qualquer hábito, culmina em uma interpretação restrita, indo na contramão do que a autora entende por educação, que deve permitir a expansão da criticidade e

estimular “o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário” (2014, p. 237).

Além de Bourdieu, para o qual nossa interpretação pode estar localizada a partir das estruturas sociais internalizadas “segundo os esquemas inconscientes do *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p. 161), Monte Mór (2018) também se apoia em Derrida (1978) para propor “uma revisão na forma de ver e ler o mundo, por um processo de desconstrução que envolve desvelar, por exemplo, a construção social de sentidos, visando a sua reconstrução” (MONTE MÓR, 2018, p. 322). Desestabilizar o “esperado” na produção de sentidos possibilita ver os textos para além do *habitus*.

A contribuição deste conceito para os estudos tradutológicos é, sem dúvida, a busca por uma prática que possa propiciar o reconhecimento de diferentes olhares e vozes nos processos tradutórios, cuja presença demonstra que, em cada tradução, as perspectivas do texto de partida são expandidas. Esse reconhecimento demandaria olhar para os leitores-tradutores como coautores das construções de sentidos que materializam interpretações dissonantes, refratadas. O processo tradutório, ao ser concebido como a materialização de um movimento de expansão interpretativa, nunca substitui e, sim, adiciona novas camadas de sentidos aos textos.

É esse jogo de recombinações diversas de sentidos, que permitiria “a afirmação de um mundo de signos sem erro, sem verdade, sem origem, oferecido a uma interpretação ativa” (DERRIDA, 2002, p. 248), que acredito sustentar a construção e a legitimação das bases epistemológicas dos estudos da tradução na pós-modernidade.

Embora esse olhar possa conferir à tradução (e à interpretação) uma característica negativa de algo muito fortuito, ao acaso, por outro lado, também possibilita olharmos para estes processos como nunca saturados e totalizados; afinal, de acordo com Arrojo (1986, p. 38), toda “tradução é um palimpsesto³ – cada nova tradução apaga traduções anteriores e produz sua própria interpretação do original. É impossível julgar qual é a melhor, ou se há melhor”.

³ A conceituação primeira de palimpsesto vem de Genette, segundo o qual “um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos [...] todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação” (GENETTE, 2006, p. 7).

Se entendida como uma expansão interpretativa, a tradução poderia, assim, romper com seus estigmas negativos de traidora, e passaria a legitimamente representar diferentes leituras, subjetividades, horizontes, perspectivas, universos simbólicos e construções de sentidos. A expansão é sinônimo de “ampliação”, de “alargamento”, de “propagação” e, ao relacionar essas acepções do termo ao processo tradutório, significa abrir os círculos fechados de reprodução de sentidos na busca por ampliar as possibilidades de construção de significados na/pela tradução, tradicionalmente marcada por seus escândalos de “infidelidade”.

Pensando em uma perspectiva de ensino de/por meio da tradução de textos literários, explorar a expansão da perspectiva e da interpretação contribui para uma sensibilização dos tradutores ao promover um exercício de desconstrução do *habitus* interpretativo, da noção de leitura e de tradução para pensá-las como movimentos de produção e criação. Para Paz (2009, p. 13-15),

[...] cada texto é único e, simultaneamente, é a tradução de outro texto. Nenhum texto é inteiramente original, porque a própria linguagem em sua essência já é uma tradução: primeiro, do mundo não-verbal e, depois, porque cada signo e cada frase é a tradução de outro signo e de outra frase [...] Cada tradução é, até certo ponto, uma invenção e assim constitui um texto único.

Ao pensar a tradução nos parâmetros propostos por Paz (2009), é necessário entrar em um terreno minado, o da Literatura. Perguntas como “O que é literatura?”, “A literatura nasce literatura?”, “Há características inerentes ao gênero literário?” e “O que me faz decidir ler um texto como literário?” permeiam o imaginário acadêmico e cultural.

Tradicionalmente, acredita(va)-se que a literatura, segundo Arrojo (1986), fosse reconhecida por suas características intrínsecas. Ou seja, uma visão romantizada de que a literatura já nasceria literatura por possuir aspectos inerentes a esta esfera de produção. Se a literatura é, então, “natural”, a tradução, como surge posterior e artificialmente, falharia em capturar sua alma e essência. Tal noção relegou à tradução literária um espaço de exclusão, pois significava trivialização e perda de toda a aura sagrada que sempre esteve sobre a literatura original. Quando se trata(va) de tradução do gênero poético, a posição de exclusão é(ra) ainda mais evidente: quanto mais o texto poético estivesse aberto à tradução, menor seria seu grau de poeticidade.

Para uma perspectiva logocêntrica como esta, “a tarefa do tradutor é [...] até mesmo um constrangimento” (ARROJO, 1994, p. 39),

A problemática que envolve abordar a tradução de textos, especialmente, os literários, como uma leitura-interpretação é a resistência à “relativização”, falaciosamente encarada como um “vale tudo” pela tradição. Não é, no entanto, um “vale tudo” simplesmente porque não estamos livres para atribuir qualquer significado e para criar nossos próprios propósitos, pois nenhum significado está acima do contexto, da influência das instituições das quais fazemos parte. Nossas atividades interpretativas são determinadas pelas “práticas aceitas e os pressupostos estabelecidos pela instituição e não as regras e os significados fixos de um sistema linguístico” (FISH, 1992, p. 194). É justamente por isso que é difícil explicar para alguém de fora de nossa instituição ou comunidade o significado que, para nós, pode ser natural, óbvio, imediato.

Isso se deve ao fato de que nossas interpretações

[...] são regidas por princípios e práticas sociais diversos e variáveis [...] Essa cadeia interpretativa inexorável [...] é, portanto, causação e efeito de nossa existência, dos lugares que tomamos na estrutura da linguagem, da vida [...] Assim, não é possível ao autor ser fonte única do que escreve, como não é possível ao tradutor a isenção que em geral lhe é exigida (FROTA, 1996, p. 89).

Em defesa de perspectivas mais expansivas pessoal e culturalmente em práticas de traduções, com destaque para as literárias, tomo como empréstimo alguns conceitos da proposta curricular desenvolvida por Monte Mór (SÃO PAULO, 2010) – com contribuição de Menezes de Souza –, que compõe as orientações para o ensino de línguas no EJA e tem como objetivo elaborar atividades com vistas a uma expansão de perspectivas, para pensarmos também a formação de tradutores⁴ na próxima seção.

3. EXPANSÃO INTERPRETATIVA E DE PERSPECTIVAS NAS PRÁTICAS DE TRADUÇÃO LITERÁRIA

⁴ No entanto, esclareço que meu objetivo não será apresentar uma metodologia e, sim, propostas de se pensar a tradução para uma formação mais crítica e criativa de tradutores.

Para Monte Mór (SÃO PAULO, 2010), a proposta do desenvolvimento de atividades que possam promover expansão de perspectivas, a qual foi elaborada para orientação do ensino de línguas na EJA, considera três vieses, ou seja, o individual, o comunitário e o global. Perspectivas como esta têm

[...] o potencial de levar os aprendizes a reflexões sobre outros contextos, pessoas, culturas etc, assim contribuindo com a ampliação das formas de ver o mundo dos alunos, o desenvolvimento de habilidades de construção de sentidos, com a percepção e reflexão do aluno sobre seu lugar e agência (MONTE MÓR, 2018, p. 328).

Na perspectiva individual, o intuito é fazer com que os alunos percebam que seus posicionamentos não são exclusivamente pessoais, mas sempre se constroem em relações estabelecidas socialmente. Na formação de tradutores, esta reflexão se faz importante para reconhecer que nunca haverá traduções que reflitam equivalentemente a intenção individual do autor do texto original, já que, em cada processo tradutório, há outro *lócus* enunciativo e outras vozes discursivas formadas a partir de outras relações sociais que influenciam o *meaning making*.

Como exemplo, compartilho esta prática, que foi uma das primeiras realizadas no início da disciplina de tradução de textos literários em uma das minhas turmas, que chamei de uma prática de sensibilização para as atividades que viriam posteriormente. A proposta foi a tradução do poema *The cherry tree*, de Sarah Williams (1983), que é relativamente “simples” em termos de vocabulário e de rimas justamente porque é voltado para o público infantil:

The cherry tree

*Once I found a cherry stone
I put it in the ground
And when I came to look at it,
A tiny shoot I found.*

*The shoot grew up and up each day,
And soon became a tree.
I picked the rosy cherries then,
And ate them for my tea (WILLIAMS, 1983).*

A escolha deste poema teve como ponto de partida ilustrar como há uma postura “constrangedora” e “receosa” em relação à tradução do texto literário, em especial, do poético, a qual pode estar relacionada à construção discursiva que herdamos culturalmente. Em um primeiro momento, a tradução de um número significativo dos

meus alunos-tradutores foi realizada sem grandes expansões interpretativas, repleta de “amarras”, como pode ser observado no exemplo a seguir:

A cerejeira

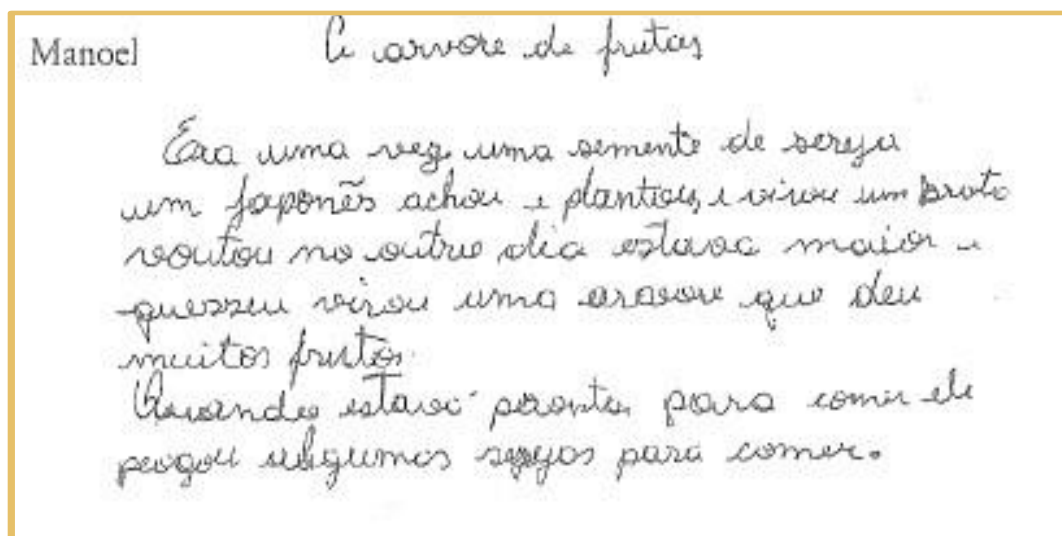
Uma vez eu encontrei uma semente de cereja
Eu a coloquei no chão
E quando eu voltei para ver
Um pequeno ramo eu encontrei.

O ramo cresceu um pouco a cada dia
E logo virou uma árvore.
Então eu colhi as cerejas rosadas
E as comi no meu chá (tradução dos alunos).

Traduções com escolhas tão “refletidas” do texto de partida como a ilustrada acima poderiam revelar que, para esses tradutores, tratava-se de um poema de “fácil” interpretação, já que fazia parte de um compêndio de poemas voltados ao público infantil, ou, ainda, que a busca por “conservar” o sentido do texto de partida (mantendo, por exemplo, escolhas como “chá”, que, ao pensar no contexto brasileiro, não faz parte do nosso *ethos* sociocultural) teria guiado seus processos tradutórios. Poderíamos dizer que esta tradução não expandiu interpretativamente o texto de partida, pois ficou dentro do seria “esperado” nas escolhas tradutórias.

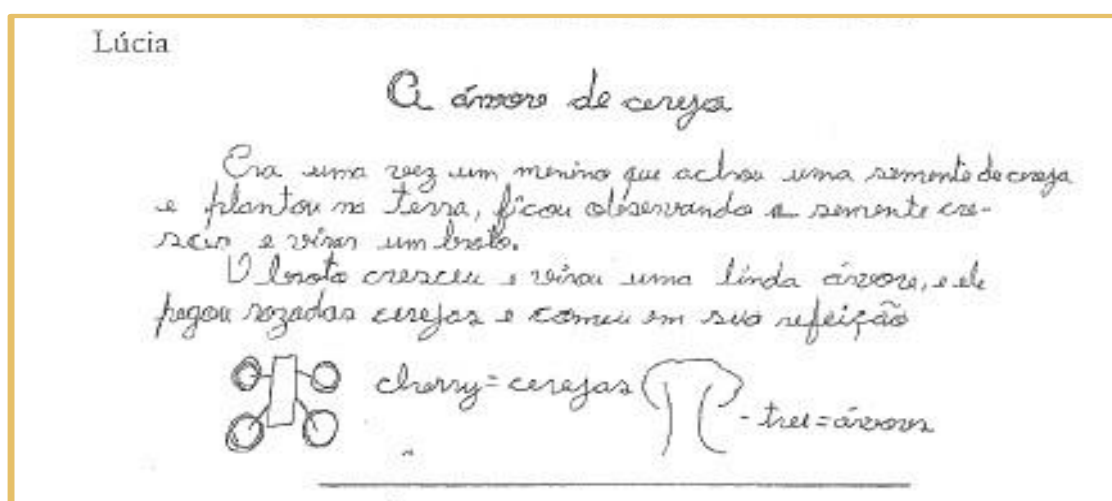
Já a pesquisa realizada por Rodrigues (2003) com crianças da quinta série do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás relata a proposta, após uma série de intervenções performáticas da professora das crianças, de realização de traduções do mesmo poema (*The cherry tree*) por elas. As traduções das crianças não só modificaram o gênero poético, que passou a ser narrativo (apagando, assim, a disposição em versos e estrofes, e incluindo elementos característicos da contação de histórias, como “era uma vez” nas traduções do Manoel e da Lúcia), bem como inseriram personagens (como o “japonês” na tradução de Manoel) e situações que eram “inexistentes” no texto “original”, mas que refletiam suas realidades culturais (como a substituição do “chá”, que destoa do nosso *ethos* sociocultural, por “refeição”, por exemplo, na tradução de Lúcia), e contemplaram ilustrações (como na tradução de Lúcia). Ou seja, são claros exemplos de práticas de expansão interpretativa, como pode ser observado a seguir:

Fig. 1 – Tradução de Manoel



Fonte: RODRIGUES (2003, p. 83)

Fig. 2 – Tradução de Lúcia



Fonte: RODRIGUES (2003, p. 83)

Por que as crianças aparentemente não foram “coagidas” pelo texto “original” no sentido de obedecerem a uma estrutura, a um sentido e a uma forma? Por que tanto as crianças quanto a professora não tiveram problemas em chamar essas produções de “tradução”?

Uma possível justificativa seria que, para essas crianças, o respeito à forma, ao autor, ao “original” e à fidelidade linguística não foram formadas em seu imaginário por ainda não estudarem “Literatura” na escola. Então, é muito menos complexo para

elas expandirem em termos de interpretação, de estrutura (que apresenta, como mencionado acima, mais características do gênero narrativo, que é familiar para elas nesta idade), de elementos (adicionando, por exemplo, ilustrações às traduções, o que reflete uma prática bastante comum às crianças), de mudanças semânticas e de forma (ignorando, por exemplo, as rimas presentes no “original”). Monte Mór (2013, p. 40) ressalta a importância de não se validar apenas o “conhecimento autorizado para realizar análises de obras de artes ou literárias”, mas buscar libertar os leitores “das amarras dos ‘sentidos dados nos textos pelos autores’” (p. 45), o que é particularmente evidente no trabalho com as crianças.

Esta “libertação” na produção de sentidos pelas crianças via tradução demonstra um “engajamento com processos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2018, p. 77), pois a língua é uma prática social. Este engajamento faz parte do que Jordão (2018) entende como educação linguística, já que, para ela, o educar linguisticamente é “um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formar de ser e estar” (JORDÃO, 2018, p. 77). Ao pensar nas traduções propostas pelas crianças a partir da educação linguística, não se destacam apenas os sentidos “dados” pelas línguas, mas mostram principalmente “como [estão] fazendo sentido no mundo” e escancaram “os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas” (JORDÃO, 2018, p. 78).

Diferentemente das crianças, quando lemos um texto de forma poética, passamos a considerar como significativas todas as relações na elaboração de uma interpretação coerente e fiel ao que o “autor quis dizer” (ARROJO, 1986). No entanto, para Arrojo, o que define um texto como literário é nossa atitude perante ele, ou seja, ler um texto como literário seria uma estratégia de leitura e, como toda estratégia, aprendida e convencionada social e culturalmente. De maneira distinta das crianças, indivíduos adultos já têm convenções internalizadas que compõem o imaginário linguístico e as normas de comportamento linguístico, assim como define Bagno e Rangel (2005).

Entretanto, em um segundo momento, após o contato com as traduções das crianças, meus alunos-tradutores propuseram a realização de novas traduções do poema *The cherry tree*. O resultado, desta vez, refletiu mais o conceito de alargamento de sentidos, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

Tradução 1:

Broto de cereja

Encontrei uma cereja
E na terra a **plantei**
E quando ela procurei,
Um broto **encontrei**

O broto cresceu a cada dia,
Ao lado do meu **chalé**.
Após colher as frutas.
As comi com meu **café** (tradução dos alunos, grifo nosso).

Tradução 2:

Cerejeira

Uma vez achei uma semente de cereja
Eu a coloquei no **souto**
E quando eu voltei para vê-la,
Achei um pequeno **broto**.

O broto cresceu e cresceu a cada dia,
E logo virou uma **cerejeira**.
Então as rosadas cerejas eu colhi,
E as comi com chá de **cidreira** (tradução dos alunos, grifo nosso).

Tradução 3:

O pé de cereja

Outrora um caroço de cereja **encontrei**
E no solo o **plantei**.
No momento em que o **observei**,
Com um pequeno broto me **deparei**.

O broto cresceu dia após **dia**
E logo se transformou em um **pé**.
Então as rosadas cerejas eu **colhia**,
Para comer no **café** (tradução dos alunos, grifo nosso).

Tradução 4:

O pé de cereja

Um dia encontrei uma semente de cereja
Coloquei-a na **terra**
E quando voltei para vê-la,
Um brotinho já **era**.

O broto cresceu mais a cada dia,
E sem demora, tornou-se uma **arvorezinha**;
Enquanto suas cerejas eu colhia,
As imaginei na minha **cozinha** (tradução dos alunos, grifo nosso).

Tradução 5:

A Cerejeira

Vi na cereja uma semente
A coloquei no chão
E quando fui observar
Já havia um botão

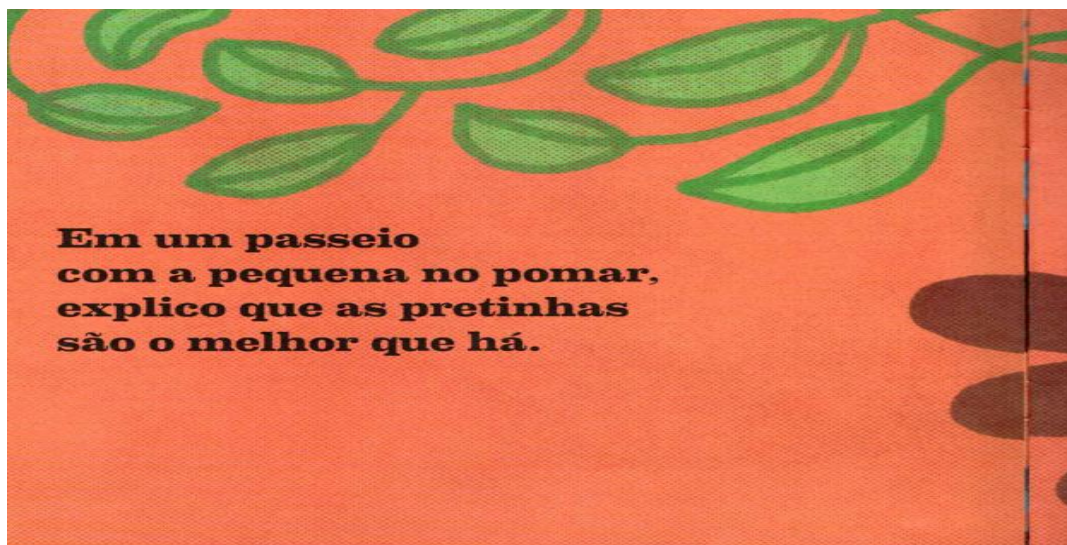
Passou-se alguns dias
E logo veio a floração
Colhi cerejas frescas
E as comi na refeição (tradução dos alunos, grifo nosso).

Escolhas como “chá”, presentes no momento anterior ao compartilhamento das traduções realizadas pelas crianças, desapareceram, abrindo espaço a um trabalho de tradução criativa (apresentando outras opções, como “café”, “cozinha” e “refeição”), ou seja, há expansões de perspectivas, além de um trabalho mais criativo com as rimas, com a escolha de vocabulário etc. Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p. 42) aludem justamente “à importância da criatividade, da criticidade” quando se contemplam “sentidos culturais que transitam por diferentes comunidades e que são passíveis de reconstrução e problematização” (TAKAKI, FERRAZ, MIZAN, 2019, p. 42) em uma educação linguística crítica.

Ao retomar as perspectivas propostas por Monte Mór (SÃO PAULO, 2010), na perspectiva comunitária, há uma ampliação mais explícita do foco individual para o comunitário, a fim de fornecer outros parâmetros que não se concentram no escopo pessoal. Ou seja, há uma expansão do reconhecimento das vozes de outros agentes da comunidade social da qual o aluno faz parte. Tal ampliação parte do princípio da consideração de aspectos como idade, sexo, classe econômica e nação, e da sensibilização em relação às diferenças determinadas por cada contexto e comunidade. Na formação de tradutores, o ganho em trabalhar a tradução por esta perspectiva seria o uso de diferentes estratégias tradutórias para valorizar, por exemplo, vozes silenciadas de determinados grupos sociais. Para exemplificar, compartilho uma segunda proposta de prática tradutória desenvolvida pelos meus alunos-tradutores com a versão de *Amoras* (2018), do rapper e escritor negro Emicida, nascido na periferia de São Paulo. O livro tem como alvo o público infantojuvenil e trata, de modo geral, da identidade de raça:

Exemplo 1:

Fig. 3 – identidade de raça (texto de partida)



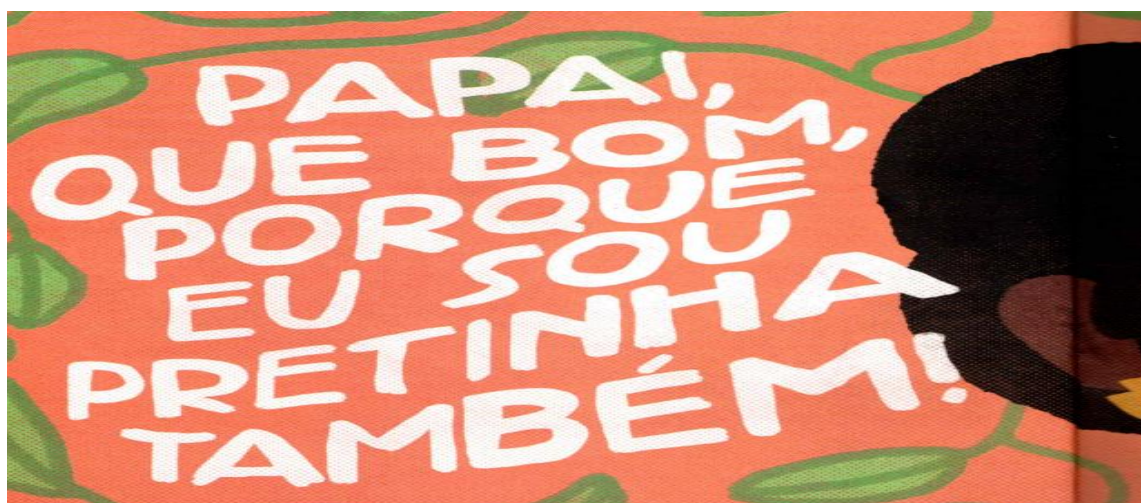
Fonte: (EMICIDA, 2018, p. 18-19)

Tradução:

*During a walk,
with the girl in the yard,
the blacker the berries, I said
the **sweeter** they are* (tradução dos alunos, grifo nosso).

Exemplo 2:

Fig. 4 – valorização da identidade da menina preta (texto de partida)



Fonte: EMICIDA (2018, p. 36)

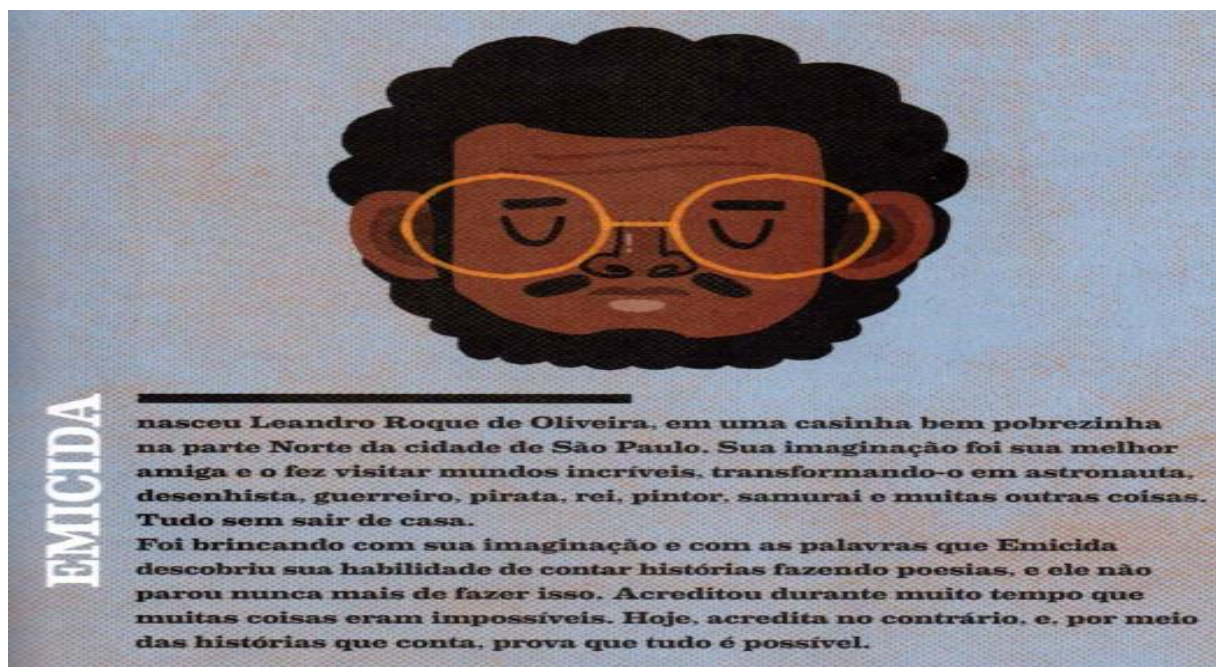
Tradução:

DAD,
HOW NICE,
'CUZ
I'M
ALSO

BLACK AND BRIGHT! (tradução dos alunos, grifo nosso)

No primeiro e segundo exemplos, as escolhas tradutórias valorizam as características da menina preta a partir de diferentes expansões de sentido, seja com a escolha de *bright* ou de *sweeter* para representar a palavra “pretinhas”, o que confere maior visibilidade à comunidade negra. Além disso, o foco no comunitário pode ser visto também na inclusão da comunidade cega ou de baixa visão, pois, além da versão em língua inglesa de *Amoras*, a proposta incluiu a audiodescrição, que é considerada uma ferramenta de tradução audiovisual, das ilustrações que compõem o livro *Amoras*. Não apenas a biografia de Emicida foi traduzida, como foi realizada igualmente a audiodescrição da sua imagem como homem negro:

Fig. 5 – audiodescrição da imagem de Emicida



Fonte: EMICIDA (2018, p. 45)

AUDIODESCRIÇÃO:

Over a grey background, there is the drawing of Emicida's face at the top part and a brief description of the author at the bottom.

Emicida has black and Afro hair, with sideburns joining his beard. With forehead wrinkles, his eyes are closed and he is wearing golden round glasses. Under his nose, there is a mustache middle and his mouth is closed (tradução dos alunos).

A prática de tradução inclusiva acima contribui para evidenciar que a tradução pode ser usada como uma ferramenta de transformação social. Para isso, precisa se afastar do conceito de reprodução e fidelidade linguística, possibilitando a abertura ao conhecimento sobre outros sistemas semióticos que não se limitam à linguagem escrita, como a audiodescrição.

Por fim, a perspectiva global, que seria mais ampla que a comunitária, já que expande as lentes para além de grupos sociais, visibiliza cidades e países, por exemplo. Por meio do trabalho com esta perspectiva, os alunos teriam a oportunidade de refletir sobre interações locais, ou seja, “os alunos podem perceber que os grandes espaços [...] são compostos de grupos diversos menores” (MONTE MÓR, 2018, p. 331). Na formação de tradutores, a contribuição desta perspectiva, segundo um escopo macro, poderia ser a abertura para o questionamento de visões universais que circundam o conceito de interpretação de algumas literaturas, em especial, aquelas originárias de países do norte global. Tradicionalmente, herdamos discursos nos quais essa literatura parece representar as “mesmas” experiências humanas no mundo todo, o que interfere negativamente na proposta de traduções de textos literários (especialmente, dos “clássicos”) mais “criativas” em termos de estrutura e de construção de sentidos, e que demonstrem as diferenças nas experiências humanas vividas em espaços sociais, temporais e culturais diversos.

Nesse sentido, a prática da tradução por esta perspectiva contribuiria para a construção de interpretações mais decoloniais, de forma a retratar as experiências vividas no Sul Global (por exemplo, aquelas presentes no livro *Amoras*, que passam a circular na língua inglesa pela tradução), como também os diferentes corpos que produzem e que interpretam essas experiências por meio da literatura.

No exemplo a seguir, a perspectiva global pode ser observada, de forma mais direcionada, na interpretação da ilustração por um dos tradutores como representação do lutador estadunidense Muhammad Ali, que, embora não esteja linguisticamente presente no texto de partida, compõe o imaginário construído pelo tradutor em

formação na leitura da imagem, reforçando a representatividade negra (já que ele foi, além de esportista, um defensor dos direitos civis), bem como a expansão para além do conhecimento local:

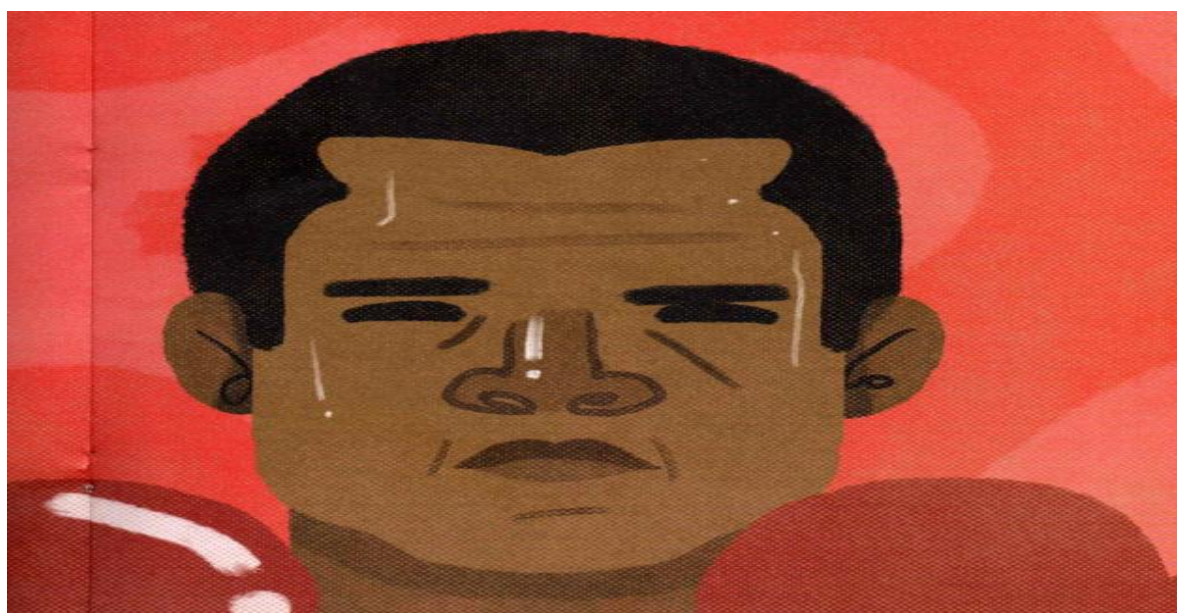
Exemplo 3:

Fig. 6 – representação de um lutador (texto de partida)



Fonte: EMICIDA (2018, p. 25)

Fig. 7 – representatividade negra



Fonte: EMICIDA (2018, p. 26).

Tradução:*Strong like***Muhammad Ali** *in the ring* (tradução dos alunos, grifo nosso).

Para proporcionar uma formação mais crítica de tradutores na área de tradução literária, em especial, da tradução de textos poéticos, as práticas de tradução em sala de aula da graduação, em um bacharelado em tradução, devem ser pensadas não em termos de reprodução e resgate de sentidos, mas de expansão de perspectivas.

Vejo, assim, que uma educação linguística e, em especial, crítica, que ampare a formação de tradutores requer a consideração das “implicações dos sujeitos no mundo” e a conscientização de que os “os processos de construção e atribuição dos sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades” (JORDÃO, 2018, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, primeiramente, a pergunta proposta no título do artigo para tecer algumas considerações finais: a educação linguística crítica pode contribuir para a formação de tradutores? O conceito de educação linguística crítica mostrou que se alinha com algumas ideias das teorias pós-estruturalistas de tradução e de formação de tradutores, uma vez que ambas as abordagens têm como pressuposto superar a tradição. Além disso, a educação linguística crítica também demonstrou que pode contribuir para práticas de tradução mais críticas e criativas ao estimular o rompimento do *habitus* interpretativo e leituras mais expandidas dos textos originais.

Concluo que, embora a tradução como modelo hermenêutico possa desencadear um desconforto, uma vez que envolve desconstruir nossas próprias heranças de pensamentos, de teorias e de conceitos sobre o que é literatura, interpretação e tradução, acredito que esse exercício ainda seja necessário porque desafia a noção de que interpretar e traduzir são atos de proteção de significados. Em uma direção oposta a esta, se partirmos do pressuposto de que a interpretação nunca seria capaz de preservar sentidos justamente porque não existem sentidos fixos, nem significados transcendentais que estariam acima da experiência e do contexto, a

tradução e a leitura seriam sempre compreendidas como transformação, expansão interpretativa.

REFERÊNCIAS:

ARROJO, R. **Oficina de tradução** - a teoria na prática. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

ARROJO, R. A tradução como problema teórico, as estratégias do logocentrismo e a mudança de paradigma. **TradTerm**, São Paulo, v. 1, p. 39-48, dez. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49945>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução: Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BLUME, R. F. Marcas pós-estruturalistas no discurso teórico sobre a tradução. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Rio de Janeiro, v. 30, n.1, p. 81-93, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/9903/7609>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BOITO, F. S.; MARINS, L. C. Expansão interpretativa e tradução: pluralidade e descentrismo. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 16, p. 124–135, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17731>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**. Tradução: Sérgio Miceli e Paula Montero. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli *et al.* 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos, 20).

DERRIDA, J. **Writing and difference**. Translation: Alan Bass. Londres: Routledge; Kegan Paul; Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. *In*: DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 229-249.

EMICIDA. **Amoras**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FISH, S. Is there a text in this class? Tradução: Rafael Eugenio Hoyos-Andrade. **Alfa: Revista de Linguística**, Assis, v. 36, p. 189-206, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3919>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FROTA, M. P. Tradução, pós-estruturalismo e interpretação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 83-90, jan. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5077>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GENETTE, G. **Palimpsestos, a literatura de segunda mão**. Tradução: Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

HERMANS, T. (org.). **Translation's Other: an inaugural lecture**. London: UCL, 1996. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/198/1/96_Inaugural.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80.

KIRALY, D. De pressupostos sobre o conhecimento e a aprendizagem à práxis na formação do tradutor. Tradução: Patrícia Rodrigues Costa. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 227-249, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/11379>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de Inglês**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

PAZ, O. **Tradução: literatura e literalidade**. Tradução: Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

RICOEUR, P. **Da interpretação**. Ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

RICOEUR, Paul. **On translation: thinking in action**. Tradução: Eileen Brennan. London: Routledge, 2006.

RODRIGUES, K. A. Traduções de alunos do CEPAE sob o olhar desconstrutivista. *In*: AGUIAR, O. B. de (org.). **Tradução: Fragmentos de um diálogo**. Goiânia: Editora UFG, 2003. p. 67-86.

SÃO PAULO. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: língua estrangeira: inglês - etapas complementar e final**. São Paulo: SME, 1. ed., v.1, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/EJA-orientacoes-didaticas-Ingles.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOBRAL, A. U. **Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: SBS, 2008.

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. Repensando a Educação Linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 15, p. 22-46, mai./ ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38462>. Acesso em: 7 fev. 2023.

WILLIAMS, S. The cherry tree. *In*: WILLIAMS, S. **Round and round the garden: play rhymes for young children**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Sobre a autora

Líliam Cristina Marins

Mestre e doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, com pesquisa sobre tradução, adaptação, literatura e multiletramentos. Docente associada na Universidade Estadual de Maringá, atua como professora no Departamento de Letras Modernas, no curso de Graduação em Letras – Inglês, licenciatura e bacharelado em tradução. É professora permanente no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Faz parte dos Grupos de Pesquisa “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia – USP” e “Tradução e Multidisciplinaridade: da torre de Babel à sociedade tecnológica – UEM”, certificados pelo CNPq.